Márcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves
(Organizadores)

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO

Ano 2021

Márcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves
(Organizadores)

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO

Ano 2021

Editora Chefe
Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Assistentes Editoriais
Natalia Oliveira
Bruno Oliveira
Flávia Roberta Barão
Bibliotecária
Janaina Ramos
Projeto Gráfico e Diagramação
Natália Sandrini de Azevedo
Camila Alves de Cremo
Luiza Alves Batista
Maria Alice Pinheiro
Imagens da Capa
Shutterstock
Edição de Arte
Luiza Alves Batista
Revisão
Os Autores

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Ano 2021

Atena
Editora

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Educação: minorias, práticas e inclusão

Bibliotecária: Janaina Ramos
Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Giovanna Sandrini de Azevedo
Edição de Arte: Luiza Alves Batista
Revisão: Os Autores
Organizadores: Marcia Moreira de Araújo
Carlos Jordan Lapa Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação: minorias, práticas e inclusão / Organizadores Marcia Moreira de Araújo, Carlos Jordan Lapa Alves. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5983-040-4
DOI 10.22533/at.ed.404211405

1. Educação. I. Araújo, Marcia Moreira de (Organizadora). II. Alves, Carlos Jordan Lapa (Organizador). III. Título.

CDD 370

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Ano 2021

APRESENTAÇÃO

Neste momento contemporâneo e avassalador, que minimiza nossa potência de agir, esse livro é um “respirar leve”, e traz consigo outras possibilidades de pensar, fazer e viver a educação neste contexto que inclui e reverbera liberdades e multiplicidades do agir democrático, fora dos padrões colonizados em nossas mentes por séculos.

Inspirados em nossos estudos, temos a urgência em entender como que uma sociedade inteira não se reduz a vigilância e propõe micro-liberdades individuais e coletivas. Junto a Certeau(1994) , problematizamos neste espaço: “que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não ser para alterá-los? Que táticas e artes de fazer engendram nas tramas da vida que formam uma contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”), dos processos silenciados que organizam as micropolíticas e formam as subjetividades diversas?

Eis, portanto, nossa grande missão neste livro: propiciar momentos, debates, críticas e litigiar com poderes que permeiam o campo educacional tornando-o tradicional, excludente e retrogrado. A educação do presente não pode e não deve ser desconectada da realidade social, da diversidade étnica, de gênero, religiosa e de crença que a sociedade vive. Talvez, essa seja a hora de derrubar os muros que ergueram em volta das escolas para que este lugar seja de todos e todas.

Pensar raça, gênero, sexualidade, exclusão, inclusão, feminismo, machismo e interseccionalidade no contexto escolar é obrigação de educadores e educadoras neste momento histórico no qual as bases democráticas estão constante tensão. Não cabe a escola e aos professores o papel de agente passivo, mas ações veementes e fortes a favor da luta pela igualdade, equidade e qualidade educacional para todas as crianças de todas as crenças.

Em um país onde as Casas de Leis perdem tempo propondo projetos para inibir e coibir o fazer docente, por exemplo, projeto de Lei 4893/20 que busca criminalizar professores que debatem assuntos ligados a gênero e sexualidade, a balança do poder deve agir criando reações de contrapoder: ao silêncio o barulho, a ordem a desordem, a punição a revolta. Nunca cabe a um docente o papel de submissão, mas ação, a criticidade.

Esperamos que o leitor, ou a leitora, faça produções fecundas e inventivas a partir desta proposição de textos que apresentam uma subversão no espaço educativo nos múltiplos modos de aprendizagens. Desejamos que as apostas sejam a captura do que escapa dos modos imperativos de educação, e que as possibilidades de invenção e criação reverberem na prática docente por uma educação mais condizente com o que a humanidade vem liberando como demandas sociais.

Desejamos uma excelente aventura literária e formativa!

Márcia Moreira de Araújo

Carlos Jordan Lapa Alves

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

MULHERES QUILOMBOLAS DE BARRINHA-SFI- RJ: NA LUTA E (RE)EXISTÊNCIA POR SUA LEGITIMAÇÃO COMO CATADORAS DE OSTRAS

Data de aceite: 03/05/2021

Márcia Moreira de Araújo
Professora Pós doutora em Políticas sociais-UENF-RJ –Programa de políticas sociais
https://orcid.org/0000-0002-1286-4848

Leandro Garcia Pinho
Professor Pós Doutor supervisor desta pesquisa de pós doutorado-UENF –RJ – Programa de Políticas sociais
https://orcid.org/0000-0002-8013-0520

RESUMO: Esse texto resulta de uma pesquisa de pós-doutoramento (2018-2020) e traduz a complexidade das ações que foram realizadas – numa perspectiva do estudo do gênero e deste nas relações de poder, e a especificidade das mulheres quilombolas de Barrinha -RJ- em seus processos de empoderamento na localidade, em busca do reconhecimento de sua profissionalização na cadeia da Pesca. Por esse viés, o Projeto Mulheres na Pesca- UENF- RJ, do Programa de políticas públicas da UENF-RJ, subsidia os dados dessa pesquisa, através da imersão dos pesquisadores e a equipe de produção midiática no quilombo de Barrinhas-São Francisco de Itabapoana- RJ, objetivando identificar os conflitos vividos por essas mulheres pescadoras ao longo do litoral norte fluminense e águas interiores. Por esse viés, a pesquisa objetivou provocar encontros com diálogos pertinentes e potentes, rotinas do extrativismo, manejo e revenda das ostras e o cotidiano dessas mulheres, criados como "linha de frente" para atenuar incertezas e outros processos, de modo a explicar os híbridos processos culturais e as mutações sociais. A produção de dados com a pesquisa narrativa e etnoecologia , apresenta as peculiares "falas impressas e marcadas pelo tempo da pesquisa", junto ao desenho inicial da comunidade quilombola de Barrinha- em São Francisco de Itabapoana-RJ.

PALAVRAS- CHAVE: Mulheres quilombolas, relações de gênero, políticas públicas.

ABSTRACT: This text results from a postdoctoral research (2018-2020) and translates the complexity of the actions that were carried out - from a perspective of the study of gender and this in the power relations, and the specificity of the quilombola women of Barrinha -RJ- in their empowerment processes in the locality, seeking recognition of their professionalism in the Fisheries chain. For this reason, the Project Women in Fishing - UENF- RJ, of the Public Policy Program of UENF-RJ, subsidizes the data of this research, through the immersion of the researchers and the media production team in the quilombo of Barrinhas- São Francisco de Itabapoana - RJ, aiming to identify the conflicts experienced by these women fishermen along the north coast of Rio de Janeiro and inland waters. Accordingly, the research aimed to provoke encounters with pertinent and powerful dialogues, extraction routines, handling and resale of oysters and the daily lives of these women, created as a "front line" to mitigate uncertainties and other processes, in order to explain the hybrids cultural processes and social changes. The production of data with narrative research and ethnoecology,

presents the peculiar “printed speeches and marked by the time of the research”, along with the initial design of the quilombola community of Barrinha- in São Francisco de Itabapoana-RJ.

KEYWORDS: Quilombola women, gender relations, public policies.

1 I PROTAGONISMO DAS MULHERES QUILOMBOLAS

Potência de vida é um conceito estudado desde o século XVII , por Baruch Espinosa. Seus estudos contrariaram uma norma culta e religiosa vigente sobre a possibilidade do encontro dos corpos e a produção de composições e afetos . Por esse prisma, Espinosa (apud DELUZE, 2002) nos ensina que quando os corpos se afetam de maneira harmônica e produtiva, eles por si, estabelecem uma composição, o que discorre em uma paixão alegre, ou em uma escala maior, uma potência de ações , que gerarão novas ações afetuosas e produtivas. Do mesmo modo, o autor também adverte que quando os corpos não estabelecem uma conexão, automaticamente as decomposições afetaram esses corpos, gerando paixões tristes, desafetos. Através dessa analogia/ sincronia , apresentamos as proposições que nos levaram a esse campo de estudo: o Quilombo de Barrinha-SFI[1]-RJ e a partir deste, tecer as intersectorialidades e interceccionalidades que essa pesquisa traz com a força expressiva entre a cultura, as relações de gênero, as relações ecológicas e sócio ambientais , econômicas e históricas.

Iniciamos nossa apresentação pelo intenso estudo bibliográfico que nos fez debruçar para conhecer sobre o que iríamos auxiliar, enquanto Pesquisadores do Projeto Mulheres na Pesca , financiado pela FAPUR[2] e pela FUNBIO[3] e executado pela UENF- RJ[4]. Esse projeto fez parte de uma condicionante de recuperação das áreas de exploração petrolífera na Bacia de Campos e se estendeu para os municípios do litoral norte fluminense e águas interiores, pois, enquanto parte da equipe, identificamos pescadoras/ catadoras de ostras nesses locais.

O objetivo macro do projeto Mulheres na Pesca, foi elaborar uma cartografia dos lugares onde essas mulheres pescam, bem como seus fazeres e saberes peculiares, e principalmente os conflitos vivenciados que dificultam a arte da pesca. As artes de pesca[5], seus saberes e os conflitos ambientais por estas vivenciados, diversificam de local para local. Entre os mais citados , estão as mudanças ocasionadas pela ação ou intervenção de grandes empreendimentos, falta de reconhecimento de seu espaço enquanto mulher pescadora, o que ainda não se discute muito em nosso país, e a falta de uma legislação específica para as mulheres catadoras de ostras – uma política específica que , nesse caso, insere as mulheres catadoras de ostras de Barrinha- RJ.

1 São Francisco de Itabapoana-RJ

2 Fundação de apoio à pesquisa científica e tecnológica da UFRRJ. Órgão financiador .

3 Fundo Brasileiro para a biodiversidade. Órgão financiador

4 Universidade estadual do norte fluminense “ Darcy Ribeiro”.

5 https://www.mulheresnapesca.uenf.br/mapa.php

A área de Pesquisa do Projeto Mulheres na Pesca compreende desde a região de São Francisco de Itabapoana até a região de Arraial do Cabo. A pesquisa resultou em uma mapa cartográfico que encontra-se no site do Projeto Mulheres na Pesca, com a evidenciação do conflito e um vídeo elaborado em conjunto com as mulheres em atividade. Essa pesquisa de Pós-doutorado, visitou e trabalhou através da etnoecologia e da Pesquisa Narrativa, os saberes e fazeres das Mulheres quilombolas Catadoras de Ostras de Barrinha- SFI- RJ. Através da etnoecologia procuramos entender a relação vivenciada por essas comunidades tradicionais , em especial as mulheres, em relação ao extrativismo das ostras e através da pesquisa narrativa , buscamos indícios da ausência de documentação e auxílio beneficiário para que estas mulheres venham a continuar exercendo seus fazeres no campo de extração de ostras, a partir das cinco horas da manhã, na Praia de Manguinhos. Adentramos ao contexto histórico e social do Quilombo de Barrinha e nos surpreendemos ao estudarmos a história para compreendermos o papel social e o protagonismo destas mulheres para que o reconhecimento de sua profissão seja legitimado através das políticas públicas deste país.

1.1 HISTÓRIA E MEMÓRIA NA IDENTIDADE FEMININA NO QUILOMBO DE Barrinha

O quilombo de Barrinha teve seu reconhecimento legal pela carta de Palmares em 22 de agosto de 2013. O início desse reconhecimento deu-se a partir do decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003 regulamentou "*o procedimento para identificação, reconhecimento, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o artigo 68 do ato das disposições constitucionais transitórias".* Segundo Cardoso (2009), a Comissão pastoral da Terra , iniciou em 2004 , as reuniões junto aos remanescentes quilombolas para seu reconhecimento legal. De 2004 a 2013 , os trâmites legais transcorreram para a legalização do Quilombo de Barrinhas. Este localiza-se a 10 km de São Francisco de Itabapoana e a 2 km da praia de Manguinhos, local de extração de ostras. O povo do quilombo origina-se da África, especificamente da etnia Bantos (Do Congo e de Angola). Esses aportaram-se para o trabalho escravo nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro,São Paulo e Pernambuco.

De acordo com Cardoso (2009) , a história do quilombo de Barrinhas e marcada por um passado triste e sombrio. Equipara-se a história da escravatura brasileira, em que os escravos eram comprados para servir de mão de obra na indústria sulco-alcooleira. Muitos morreram de doenças, deixados ao acaso, pois era mais barato comprar um escravo africano e trazê-lo embarcado para o Brasil, do que tratar o que estava agonizando pelo excesso de trabalho na extração de cana-de-açucar da região de Campos-RJ. A autora descreve que em 1808, em Campos, a população total de 31.917 habitantes , 17.357 eram escravos e 14.560 pessoas livres. Já em 1850, esse índice populacional acompanhou a expansão da economia local 37.747 escravos e 31.475 pessoas livres.

Silva (2009) cita que a comunidade quilombola se constitui em uma área de interesse público desde o Brasil Colonial e Imperial. Ao longo deste período, o quilombo aparece como um termo jurídico, referindo a um crime. Para Almeida (apud Silvia ,2009), uma das primeiras definições oficiais ocorreu em 1740, quando em resposta ao rei de Portugal, o Conselho Ultramarino definiu quilombo da seguinte maneira: "*toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele*." Nessa definição é possível perceber que, de modo geral, o quilombo tinha por elementos básicos: a fuga; o número de fugitivos (que podia variar de acordo com a legislação em vigor); isolamento geográfico; o rancho, e a capacidade de reprodução e autoconsumo do grupo.

Pesquisamos no decorrer de uma história triste do processo colonizador – em grande parte, eurocêntrico e branco – hegemônico nessa lógica excludente. Tal exclusão repete-se após anos de histórias marcadas por vidas fragmentadas e alijadas no processo social. Desta maneira, contaremos parte de nossa inserção na comunidade quilombola de Barrinhas- em São Francisco de Itabapoana- RJ. Por esse viés, o Projeto Mulheres na Pesca subsidia os dados dessa pesquisa, através da imersão dos pesquisadores e a equipe midiática nesse quilombo. Outras regiões do litoral da Baixada Fluminense também investigam, analisam e problematizam as relações das mulheres com a pesca e deste campo profissional visto pelos atores sociais. Ao compor a equipe do Projeto Mulheres na Pesca, a delimitação do campo dessa pesquisa se deu por aproximação a minha residência(ES) ao Quilombo e pela afinidade curricular e cultural com a proposição dessa investigação que , em sua peculiaridade, investiga os fazeres, saberes e poderes das mulheres negras que catam ostras para sua sobrevivência e (re) existem as lógicas neoliberais / capitalísticas, mantendo as tradições culturais de seus ancestrais na extração dessas espécies de ostras por extrativismo na Praia de Manguinhos(região próxima) e revenda nos locais da comunidade.

O texto tem como aporte histórico cultural e ambiental da comunidade quilombola de Barrinhas-RJ em especial, a especificidade do cotidiano das mulheres que catam ostras para a revenda na BR 101- RJ, sujeitas a negligências e outras vulnerabilidades. A pesquisa ainda investigou os cotidianos dessas mulheres *in lócuo* (CERTEAU, 1994). Interessa-nos as invenções, que o autor descreve como "Tática dos praticantes", bem como a descrição dos homens ordinários em seus fazeres singulares nos âmbitos culturais, ambientais e excepcionalmente sociais.

Com esses aportes metodológicos e os autores que nos acompanham nesta trajetória pela visibilização desses fazeres, às vezes, alijados de outros processos sociais. Essa visibilização configura-se plena ao evidenciar o trabalho dessas mulheres, em especial, as catadoras de ostras do Quilombo de Barrinha- em São Francisco de Itabapoana , que não são reconhecidas nas políticas públicas enquanto categoria na pesca, o que as impossibilita de receber auxílios adicionais e reconhecimento previdenciário enquanto políticas públicas.

A mulher catadora de ostras como centro da investigação, abriu espaço para amizades e outras informações relevantes para a pesquisa, potencializando-a.

Em relação a intersectorialidade que essa temática envolve, procuramos referenciais que trabalharam em campo , o Quilombo de Barrinha, e a autora Cardoso (2009) traz uma contribuição monográfica pelo Instituto Federal Fluminense sobre a expansão dos mercados europeus no século XV, e que formou a mão-de-obra escrava no Brasil e outras localidades dos territórios explorados. A autora descreve sobre a estrutura colonial Norte fluminense, que se fundamentava na mão-de-obra escrava, no latifúndio e na monocultura de produtos tropicas de exportação, principalmente a cana – de – açúcar e derivados.

Durante nossas inferências na e com a comunidade, apenas 30% das mulheres nos recepcionaram , já que as demais catadoras de ostras estavam fora da comunidade, desenvolvendo outras atividades que as competiam enquanto donas de casa. Durante o diálogo com a líder comutaria, Srª Lidia, muitas narrativas foram produzidas. Essas narrativas subsidiarão nossas apresentações em eventos e publicações, tais como "*Sou Lídia, vou te levar até aonde estão as catadoras de ostras. Por favor, chame elas de catadoras de ostras, não somos marisqueiras"*. O que nos alerta para a honestidade em não se assumirem como marisqueiras, que já possuem o defeso[6] garantido , além de outros benefícios e fazer parte da composição da colônia de pesca.

Outras narrativas também trouxeram à tona, uma realidade triste, invisibilizada, que Santos (2000) traduz com "democracia de baixa intensidade". Que configura-se numa democracia velada, que exclui grupos tradicionais de seus direitos básicos

> Aquela que vem com o saco nas costas, não tem garantia de nada. Não temos garantia de nada. Ela é diabética, o marido dela é diabético, tem 64 anos , Não tem como sobreviver e não existe garantia de nada. O marido dela trabalha na enxada, com problema de varizes , ele trabalha se firmando, por que não aguenta ficar em pé, e não tem benefício nenhum. Eu já rodei, fui na prefeitura, na promoção social e não dá nada a eles. (LÍDIA, setembro de 2018).

As fichas da comunidade foram elaboradas com informações do conflito vivenciado. O maior deles é o não reconhecimento dessas mulheres enquanto catadoras de ostras. Pois os conflitos socioambientais já enfrentados no passado, com a instalação do Porto Canaã, que mobilizou a comunidade em participação em audiências públicas.

A líder quilombola traz em sua narrativa as fortes evidências históricas da formação do quilombo de Barrinhas:

> Meu pai e meu tio, fundadores dessa comunidade, foram jogados do navio e conseguiram nadar até a praia de Manguinhos. Essa praia é cheia de crânios que rolam com a maré vazia. Ao chegar na praia, conseguiram correr pra dentro do mato e fundar a nossa comunidade. Aqui temos herança de nossos ancestrais. Somos 99 famílias que repassam seus terrenos de "pais para

6 Período que recebem benefícios do governo federal enquanto a espécie capturada se reproduz

> filhos”. Ainda temos nossas lutas, que são muitas. Já conquistamos algumas coisas, e a principal , foi o reconhecimento da nossa comunidade. (LIDIA, Set. 2018).

Um legado de lutas e trajetórias históricas excludentes. Socialmente, o Quilombo de Barrinhas traz uma visibilidade no cenário local e nacional, mas as mulheres ainda lutam por seu espaço de reconhecimento nas políticas públicas. Segundo Santos (2010), a sociologia das ausências emerge com apelos políticos de visibilidade e reconhecimento das comunidades tradicionais. No século XXI, ainda temos que lutar por conquistas e buscar a legitimidade do outro, principalmente sobre o negro na história e construção do país.

Essas narrativas traduzem a importância da história e da (re) existência desses povos diante de uma imposição do neoliberalismo. Pensar por outras lógicas, mais éticas, mais estéticas, com maior sensibilidade e altruísmo , no e pelo encontro de sociedades igualitárias em direito e permanência de seus espaços culturais e históricos.

1.2 As ausências e as emergências no universo das catadoras de ostras

Os direitos humanos e políticos foram escritos e regulamentados para todos. Alguns, portanto, vivem a margem do sistema administrativo e político do e no Brasil. Para Santos (2010) , enquanto a sociologia das ausências expande o domínio das experiências sociais já disponíveis, a sociologia das emergências expande o domínio das experiências sociais possíveis. As duas sociologias estão estreitamente associadas, visto que quanto mais experiências estiverem disponíveis no mundo, mais experiências são possíveis no futuro.

Nossa aposta metodológica se deu por uma cartografia social , entrelaçando a política da narratividade com as invenções e táticas possíveis dessa **mulher** ordinária. (grifo nosso,CERTEAU, 1994). Essa mulher que se contrapõe a uma lógica capitalística vigente e desenvolve em sua cultura seus saberes ordinários, excepcionais e plurais que dialogam com os referênciais teóricos dessa pesquisa com muita intensidade. Partimos de um ponto e traçamos um percurso de investigação junto a essas mulheres que catam ostras no costão rochoso da Praia de Manguinhos, em São Francisco de Itabapoana, RJ.

Durante nossas visitas da pesquisa de campo , optamos por gravar as conversas, que aqui consideramos como narrativas , por estarem potencializadas politica e socialmente. Narrativas que desvelam as dores e os prazeres de quem exerce diariamente seus fazeres de catadoras de ostras. Segue uma narrativa que nos encanta , enquanto legitimação desse saber:

> Aqui nós não queremos ser tratadas como marisqueiras, porque ninguém aqui cata marisco. Catamos , limpamos e vendemos ostras por litro. Então... somos catadoras de ostras. Outra coisa, não queremos não!

O que nos impressionou foi a força que essa narrativa tem na luta pelo reconhecimento enquanto catadoras de ostras, e demonstra a honestidade dessas mulheres, pois muitas denúncias são feitas nas colônias de pesca sobre as “burlas” dos

sujeitos envolvidos no setor pesqueiro. Ou mesmo, aqueles que usufruem e não estão inseridos no setor pesqueiro.

Santos (2010) fala sobre a necessidade de pensarmos numa "reinvenção da emancipação social. Este projeto propõe estudar as alternativas à globalização neoliberal e ao capitalismo global produzidas pelos movimentos sociais e pelas organizações governamentais ou não, na sua luta contra a exlusão e a discriminação em diferentes domínios sociais no Brasil e em outros países do sul global. Algumas iniciativas foram identificadas, segundo o autor mencionado nesse parágrafo, tais como:

> Democracia participativa, sistemas de produção alternativos e economia solidária; multiculturalismo, direitos coletivos, pluralismo jurídico e cidadania cultural; alternativas aos direitos de propriedade intelectual capitalistas e proteção da biodiversidade e diversidade epistêmica do mundo; novo internacionalismo operário. (SANTOS, 2010, p.93).

A sociologia das ausências visa trazer a tona o que está sendo invisibilizado pelo mundo. Um modelo de racionalidade que compõe a razão cosmopolita, que Santos (2010) evidencia em três procedimentos meta-sociológicos: a sociologia das ausências , a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. O autor explica que "*Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências*".

Uma sociologia das ausências que implica nas relações cotidianas que o gênero masculino impõe no universo da pesca e em outros setores. Nesse caso em particular, os homens do quilombo não se envolvem com esses fazeres na extração das ostras. Alguns pescam, outros lidam com a agricultura em seu terreno, entre outros fazeres do cotidiano da comunidade quilombola.

O cotidiano dessas mulheres quilombolas de Barrinha nos permite discutir com esses procedimentos meta-sociológicos , pois sentimos que suas experiências enquanto catadoras de ostras, está invisibilizada junto as políticas do setor de ordenamento pesqueiro. Nesse caso, a sociologia das ausências potencializa essa discussão por ainda dialogar com a intersectorialidade cultural que atravessa toda a pesquisa com e no quilombo de Barrinha , RJ. Como plano emergencial, a visibilidade dessa pesquisa e de outras ações que envolvam as catadoras de ostras junto ao poder político e que tragam benefícios e legitimidade junto aos setores e a política da pesca, relaciona-se a sociologia das emergências. E em relação ao terceiro procedimento, que seria o trabalho de tradução," *um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre as experiências possíveis e disponíveis sem destruir a identidade"*. (SANTOS, 2010)

Quanto mais ampla for a realidade credível, mais vasto é o campo dos sinais ou pistas credíveis e dos futuros possíveis e concretos. Quanto maior for a multiplicidade e diversidade das experiências disponíveis e possíveis (conhecimentos e agentes), maior será a expansão do presente e a contração do futuro. Na sociologia das ausências, essa

multiplicação e diversificação ocorre pela via da ecologia dos saberes, dos tempos, das diferenças, das escalas e das produções, ao passo que a sociologia das emergências as revela por via da amplificação simbólica das pistas ou sinais.

2 | DIFERENTES , DESIGUAIS E DESCONECTADAS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: PELA VISIBILIZAÇÃO DOS DIREITOS DAS CATADORAS DE OSTRAS DE BARRINHA

> Los estudios recientes tienden a incluir bajo este concepto al conjunto de intervenciones realizadas por el estado, las instituciones civiles y los grupos comunitarios organizados a fin de orientar el desarrollo simbólico, satisfacer las necesidades culturales de la población y obtener consenso para un tipo de orden o transformación social. Pero esta manera de caracterizar el ámbito de las políticas culturales necesita ser ampliada teniendo en cuenta el carácter transnacional de los procesos simbólicos y materiales en la actualidad (CANCLINI, 2005, p. 78)

O ritmo de progressão e modernização da sociedade tem invisibilizado comunidades tradicionais, que muito tem a contribuir com suas narrativas de vida e histórias singulares. A evolução e o ritmo “progressivo” tem determinado o caráter omnipresente das políticas públicas, que deixam de lado manifestos planos sociais, sendo estas, motivadoras de inquietações e produções acadêmicas como essa proposta com o Projeto Mulheres da Pesca, iniciando em 2018, como proposição de análise de pós-doutoramento. Os dados produzidos nesse trabalho aconteceram no período de junho de 2018 a julho de 2019.

Por esse viés, a pesquisa objetiva provocar encontros com diálogos pertinentes a pesquisa, rotinas e alternativas outras, criadas como “linha de frente” para atenuar incertezas e outros processos, de modo a explicar os híbridos processos culturais e as mutações sociais, junto a comunidade quilombola de Barrinha- em São Francisco de Itabapoana-RJ.

Na produção de dados, a pesquisa utilizou como embasamento metodológico , a pesquisa narrativa, diálogos e conversações . Com o intuito de fazer um reconhecimento da cultura do local, outras metodologias foram utilizadas como a etnoecologia (DIEGUES,2000). Fazendo um apanhado histórico cultural e ambiental da comunidade quilombola de Barrinhas-RJ em especial, a especificidade do cotidiano das mulheres que catam ostras para a revenda na BR 101- RJ, sujeitas a negligências e outras vulnerabilidades. A pesquisa ainda investigou os cotidianos dessas mulheres *in lócuo* (CERTEAU, 1994) . Interessa-nos as invenções, que o autor descreve como “*Tática dos praticantes*”, bem como a descrição dos homens ordinários em seus fazeres singulares nos âmbitos culturais, ambientais e excepcionalmente sociais. O modo de extração e as formas de sobrevivência nos fazeres do quilombo , configuram-se como táticas em sua originalidade em relação a outras culturas.

Com esses aportes metodológicos e os autores que nos acompanham nesta trajetória pela visibilização desses fazeres, às vezes, alijados de outros processos sociais. Essa

visibilização configura-se plena ao evidenciar o trabalho dessas mulheres, em especial, as catadoras de ostras do Quilombo de Barrinha- em São Francisco de Itabapoana , que não são reconhecidas nas políticas públicas enquanto categoria na pesca, o que as impossibilita de receber auxílios adicionais do governo. Para o autor Canclini, que teoriza sobre os estudos culturais, consideramos que "*A própria pluralidade de culturas contribui para a diversidade de paradigmas científicos ao contribuir, ao condicionar a produção do saber e apresentar objetos de conhecimento com configurações muito variadas". (CANCLINI,2005, p. 37).*

O Quilombo de Barrinha vem sendo objeto de pesquisas há mais de nove anos e, de certa forma, alguns moradores, encontram-se resistentes a ceder entrevistas ou ao mesmo recepcionar. Uma forma de apresentar suas exigências ou súplicas , que ressoam a partir de suas expectativas de melhorias e outros benefícios para esse exercício tradicional de extração de ostras.

Hellebrandt (2017) descreve em sua tese, a experiência de mulheres pescadoras em Santa Catarina e a luta por esse espaço até então, dominado pelos homens. A autora evidencia suas percepções na pesquisa:

> O cruzamento com o tema gênero apareceu para mim somente no final do mestrado, quando pesquisava conflitos na pesca artesanal - tema que interseccionava os interesses da gestão costeira com minha formação de cientista social. A partir daquele momento em que me deparei com um conflito de gênero na pesca, comecei a perceber o lapso de estudos sobre mulheres na pesca. Não estou me referindo apenas aos estudos em que mulheres são protagonistas, a maioria dos estudos sequer cita a existência de mulheres no universo da pesca. (p.27)

A autora ainda salienta que problematizar isto é importante, pois muitas vezes os estudos científicos são base para a formulação de políticas públicas. Consequentemente, se não há mulheres no universo pesqueiro retratado pelos estudos científicos de gestão pesqueira, não há políticas públicas com foco nelas. É o caso dessas mulheres do Quilombo de Barrinhas, que não são oficialmente reconhecidas pelo Ministério da Pesca, nem em outros programas, nesse caso, como catadoras de ostras, que elas enfatizam sobre esse reconhecimento específico.

Assim como a referida autora, essa pesquisa tem dentre suas proposições, contribuir para o campo de estudos de gênero e investir na intersectorialidade como temática transversal, pois adentramos ao universo do Quilombo de Barrinha, que apresenta uma significativa luta para seu reconhecimento enquanto quilombolas remanescentes,ocorrido em 22 de agosto de 2013 com a posse da carta de Palmares, documento legitimador do Quilombo, garantindo assim , sua tradição cultural.

Em relação a intersectorialidade que essa temática envolve, procuramos referenciais que trabalharam em campo , o Quilombo de Barrinha, e a autora Cardoso (2009) traz uma contribuição monográfica pelo Instituto Federal Fluminense sobre a expansão dos

mercados europeus no século XV, e que formou a mão-de-obra escrava no Brasil e outras localidades dos territórios explorados. A autora descreve sobre a estrutura colonial Norte fluminense, que fundamentava-se na mão-de-obra escrava, no latifúndio e na monocultura de produtos tropicas de exportação, principalmente a cana – de – açúcar e derivados. A autora descreve :

> Exportando açúcar e seus derivados para o Rio de Janeiro e para outras regiões próximas, os numerosos engenhos da planície norte fluminense , progredindo, vão exigir mais braços , principalmente no início do século XIX, com a instalação da corte real portuguesa no Rio de Janeiro, em que fez aumentar o consumo de açúcar. O Aumento dos cativos na planície foi tão expressivo que , em 1808, só no município de Campos, da população de 31.917 habitantes , 17.317 eram escravos e 14.560 eram pessoas livres. (CARDOSO, 2009)

A pesquisa abarca uma multiplicidade de aspectos sociais , históricos , econômicos e de gênero, pois , muito nos interessa descrever o papel social das mulheres catadoras de ostras e as mulheres , que hoje assumem a liderança do Quilombo de Barrinhas e lutam pelo reconhecimento de "catadoras de ostras" nas políticas públicas , em busca de garantias e benefícios. Interessante que não aceitam o reconhecimento de marisqueiras, categoria já inserida nas políticas públicas – o que gerou um encantamento sobre a honestidade dessas mulheres.

2.1 A potência do encontro com a pesquisa e com o quilombo de Barrinha

Após a entrevista e os trâmites do processo de inclusão no curso de pós-doutorado, a coordenadora do Projeto Mulheres na Pesca, Profª Drª Silvia Alicia Martínez dialogou em reunião com a equipe sobre a afinidade com a pesquisa de cunho político, ambiental e cultural, no Quilombo de Barrinhas – em São Francisco de Itabapoana- RJ. A pesquisa, intitulada de *Mulheres Quilombolas na pesca: (Re) existências no manejo e extração de ostras em Barrrinhas- RJ-* sob a supervisão do Profº Drº Leandro Garcia Pinho.

A pesquisa em campo já havia sido iniciada pela equipe do Projeto Mulheres na Pesca, que foram recepcionadas pelas catadoras de conchas do Quilombo de Barrinhas- especialmente por sua líder- Srª Lidia e sua prima Graça.

Entre os períodos referentes à viagem de campo para a realização de entrevistas semiestruturadas no município de São Francisco de Itabapoana, RJ, houve um cuidado ao acompanhar e previamente agendar as datas para o contato com as mulheres quilombolas. A primeira visita de campo teve como objetivo conhecer a realidade vivida pelas mulheres envolvidas na coleta de ostras do Quilombo de Barrinha. Foi feito, com autorização prévia das entrevistadas, o registro audiovisual dos relatos para captar mais fielmente possível a realidade vivida no território por essas mulheres.

A equipe do projeto realizou whorkshops para apresentação dos dados produzidos nos campos, socialização entre as pesquisas e pesquisadores, estudos para bases teóricas

sólidas e formação de categorias de análise das entrevistas. A proposição seguia a reunião dos estudos de gênero na cadeia produtiva da pesca.

Em Setembro de 2018 foi a primeira visita ao Quilombo de Barrinhas em São Francisco. Fomos recepcionadas para a produção de dados, as 8h da manhã por Lídia, que é presidente da associação comunitária. A mesma direcionou-me para o local onde estava acontecendo a catação de ostras. Fomos de carro até a Praia de Manguinhos, onde estava tendo a catação *in lócuo.* Encontramos três mulheres catando as ostras e somente uma delas apresentou uma resistência total advinda de outras instituições que tem “usado” constantemente o nome dessa comunidade tradicional e, segundo as próprias narrativas da líder comunitária, são poucos os benefícios apresentados na contrapartida ou na devolutiva por essas produções, sejam artísticas, sejam acadêmicas.

A Sr. Lidia , mencionou que o Quilombo de Barrinhas realiza frequentemente um intercâmbio com o quilombo de Cacimbinha. Nesse Quilombo, localizado no ES, os benefícios são muitos, dentre eles, o vale gás, que é intenso e constante. De acordo com a narrativa da líder quilombola, a comunidade ainda não tem um espaço de reuniões e recepção de pessoas ou instituições. Segue sua narrativa, que vai ao encontro das resistências que a comunidade enfrenta:

> Estamos cansados de tantas promessas, principalmente dos políticos. Precisamos de um espaço para reuniões . Antes, fazíamos na igreja católica, agora nem nossos mortos podemos velar mais na igreja católica, pois o padre não concorda.

As demais visitas de campo tiveram como objetivo continuar a descrever a realidade vivida pelas mulheres envolvidas na coleta de ostras do Quilombo de Barrinha. Foram produzidas imagens, com autorização prévia das entrevistadas, o registro audiovisual dos relatos para captar fielmente possível a realidade vivida no território por essas mulheres.

As mulheres catadoras de ostras usam bicicletas e motos ou andam a pé até a praia de Manguinhos, que dista 2km de distância, para extrair as ostras e transportá-las, trabalho que se realiza sempre em manhãs de “maré vazia”, isto é, quando a água do mar atinge níveis mais baixos dentro do ciclo lunar, pois em períodos de maré cheia a área de extração fica submersa.

O trabalho de extração exige um grande esforço físico, pois as mulheres levantam bem cedo e vão para o local, onde realizam suas atividades em uma posição ergonômica desfavorável, que gera riscos à saúde ao extraírem as ostras com a coluna curvada, tendo ainda que transportá-las em sacos. Como afirma Lídia Ferreira, o único meio de transporte é a bicicleta, que é utilizada para o transporte dos sacos de ostras até o quilombo:

> Uma leva o que catou de bicicleta, as outras levam a pé. Sofrem de muita dor na coluna, nas pernas. Aquela que vem com o saco nas costas, não tem garantia de nada. Não temos garantia de nada. Ela é diabética, o marido dela é diabético, tem 64 anos, Não tem como sobreviver e não existe garantia

> de nada. O marido dela trabalha na enxada, com problema de varizes, ele trabalha se firmando, porque não aguenta ficar em pé, e não tem benefício nenhum. Eu já rodei, fui na prefeitura, na promoção social e não dá nada a eles.

Após a catação, as mulheres ferventam o fruto da coleta em um caldeirão e retiram as ostras de suas conchas para, então, colocarem seu produto à venda na beira da estrada. Uma das catadoras de ostras descreve como realiza o trabalho:

> Acordei as 5 horas da manhã para tirar essas ostras. O caldeirão vai ferver na lenha. Depois vamos tirar com a faca, uma por uma, dentro da concha. Esse tanto aqui [mostra o monte de conchas extraídas], vai dar uns dois litros (M.G.P., catadora de ostras do Quilombo de Barrinha)

O trabalho de catação alterna-se de acordo com a demanda na comercialização das ostras extraídas. Sendo assim, a pluriatividade, com a realização de atividades complementares como trabalho em casa de veraneio, é uma forma de obter uma renda extra, o que não seria necessário se a legitimação do trabalho na catação das ostras fosse reconhecido com seu registro na pesca e direitos previdenciários garantidos.

Essas mulheres anseiam e aguardam pelo reconhecimento da categoria de catadoras de ostras nas políticas públicas oficializadas, como o Registro Geral da Atividade Pesqueira (RGP), e assim gozarem de seus direitos profissionais. A ausência de direitos contribui para a necessidade de trabalharem em atividades complementares para sua subsistência, como se pode apurar na narrativa abaixo:

> [...] vou falar a verdade para você: é muito difícil! Meu marido não é aposentado, eu não sou aposentada e não somos reconhecidas. E ainda querem mudar isso. Parece que aposenta com 65 anos. Meu marido tá lá capinando na roça de mandioca e amendoim, mas tá muito difícil para a gente. Aí dizem que a gente tem que saber votar. Mas como a gente vai saber votar na pessoa boa? Fazem a promessa e não cumprem. [...] Eu gosto de ter meu dinheiro para comprar minhas coisinhas. Ou é a ostra ou é a aroeira, porque a gente tem que se virar como pode, né (M.G.P., catadora de ostras do Quilombo de Barrinha).

3 I TRADIÇÃO E CULTURA NOS PROCESSOS SUBJETIVOS DAS MULHERES QUILOMBOLAS

A continuidade a pesquisa aconteceu com o planejamento da festa referente a data da Consciência Negra, onde a equipe do Projeto Mulheres na Pesca, participou com a produção de imagens e vídeos da cultura do Jongo. Foi produzido um vídeo da Festa da cultura quilombola, específica do Quilombo de Barrinha.

O Projeto Mulheres na Pesca participou da VII comemoração do mês da consciência negra, nos dias 24 e 25 de novembro de 2019 com a produção audiovisual da festa. A festa foi realizada no Quilombo de Barrinha. A festa está oficialmente na oitava edição,

mas já é realizada de maneira informal, desde a época do Sr. Ademar Ferreira, que foi o primeiro líder deste quilombo. O intuito desse evento é refletir sobre a luta pela construção da identidade quilombola. Comidas típicas são feitas, como mandioca, carnes, caldos e são distribuídas gratuitamente.

> A festa é assim: a gente pede e não vende nada dessa comida, a gente faz para chamar o povo mais para perto da gente. Eu faço o cardápio assim: feijoada, arroz, farofa, galinha no aipim. Essas comidas típicas, porque bem meu pai falava que as comidas do quilombo são essas (Líder do quilombo de Barrinha, vídeo da VII festa quilombola – 2019).

No vídeo produzido durante essa comemoração, a líder quilombola, em sua narrativa, descreve o cotidiano dessas mulheres catadoras de ostras, em seus saberes e fazeres tradicionais:

> A gente foi criado, o nosso dia-a-dia era tirando a ostra, o marisco. Aonde que a gente tirava de manhã para o almoço e a tarde a gente ia tirar para o jantar. E hoje essa tradição ainda existe na nossa comunidade, as marisqueiras. Aqui, o pessoal vive do marisco e da pesca e do corte de cana e das casas de família. Mas só que os veranistas só vêm aqui no verão. Quando acaba o verão, eles vão embora, então, eles não têm mais o emprego. Aí eles vivem do marisco. Tem dias que elas **(as catadoras de ostras)** saem 5h da manhã para ir a pé até Manguinhos. Você passou e viu a placa de Manguinhos e aí eles vão e aí eles vão empurrando a bicicleta, porque têm mulheres que não sabem andar de bicicleta. Elas vão lá e tiram as ostras e vão empurrando a bicicleta até a casa para poder tirar o marisco para vender, para poder acrescentar à mesa o sustento ali.

O jongo de raiz é representado como forma expressiva, estético-cultural. Os ancestrais desses remanescentes quilombolas repassaram por várias gerações e Dona Lídia faz questão de manter essa tradição cultural na comunidade quilombola. A líder quilombola afirma até mesmo que não muda de religião, para que essa tradição não se perca no tempo. Ela faz questão de ensinar aos novos membros do quilombo e realizar a festa quilombola.

> O jongo significa para mim a presença do espírito do meu pai, porque eu vejo que eu canto as músicas do meu pai. Meu irmão bate o tambor do meu pai. Então, eu sinto que o meu pai está presente (Lídia de Barrinha- Presidente da associação rural de mulheres artesãs e agricultores quilombolas de Barrinha - festa quilombola . 24 de nov de 2019).

No momento da apresentação do jongo, as mulheres usam lenços na cabeça, saias rodadas e os homens, vestidos formalmente, batem o tambor, enquanto todos cantam após a líder quilombola cantar:

> Vamos começar o nosso jongo de raiz, a nossa tradição, da Comunidade Quilombola. Vamos chegar perto do tambor para bater as suas palmas ... "Se essa mulher fosse minha, eu ensinava a comer. Eu dava farinha com sal, aí ela ia vê..."

Há um vínculo potencial entre a história econômica de uma localidade e as descobertas tecnológicas e científicas. Diante desta reflexão, sabemos que esses remanescentes quilombolas atualmente gozam do direito à terra de herança com o esforço físico de seus antepassados para a construção do desenvolvimento da região Norte Fluminense, reconhecido oficialmente. Os filhos e as filhas das catadoras de ostras, assim como outros integrantes do quilombo, atualmente estudam na Universidade Norte Fluminense Darcy Ribeiro, dentre outras instituições de ensino e pesquisa, a nível federal, estadual e particular. Esse acesso a novos conhecimentos, com saberes hibridizados pelas culturas diversas, potencializa ações benéficas na comunidade. O autor Haesbaert (2014) nos ensina que :

> A exclusão aviltante ou as inclusões extremamente precárias a que as relações capitalistas relegaram a maior parte da humanidade faz como que muitos, no lugar de partilharem múltiplos territórios, vaguem em busca de um, o mais elementar território da sobrevivência cotidiana.

É a esse processo de vagância em busca de um território que o autor reserva uma concepção mais social de desterritorialização, que pensa a territorialização (material e imaginária) sob condições de exclusão socioespacial, invertendo as interpretações hegemônicas que expressam sempre positivamente os processos contemporâneos de deslocalização e de mobilidade. (HAESBAERT, 2014).

Emergiu ,então, uma concepção mais social do sujeito. O indivíduo passou a ser visto como mais localizado e "definido" no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna , de acordo com Hall (1998, p. 30). Para esse autor, dois fundamentos constituíram a integralidade desse sujeito, a biologia darwiniana, que procura a razão que fundamenta o desenvolvimento físico do cérebro humano e as novas ciências sociais, que enfatiza o indivíduo soberano, como figura central nos discursos da lei e da economia moderna. A partir desses processos, de forma cartesiana , as discussões ocupavam-se de racionalizações e excluíam o processo subjetivo do cerne da questão. Hall (1998) nos ensina :

> Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadoras deveríamos pensá-las como constituindo um ***dispositivo discursivo*** que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo "unificadas" apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural. (HALL, 1998, p. 62)

Uma forma de unificá-las tem sido a de representá-las como a expressão da cultura subjacente de "um único povo". A etnia é o termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais – língua, religião, costume, tradições, sentimento de "lugar" – que são partilhadas por um povo. É tentador , portanto, tentar usar a etnia dessa forma "fundacional". Mas essa crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única

cultura ou etnia. **As nações modernas são, todas, híbridos culturais.** (HALL, 1998, p. 62, grifo nosso).

> É ainda mais difícil unificar a identidade nacional em torno da raça. Em primeiro lugar, porque, contrariamente à crença generalizada – a raça não é uma categoria biológica ou genética que tenha qualquer validade científica. Há diferentes tipos e variedades, mas eles estão tão largamente dispersos no interior do que chamamos de “raças” quanto entre uma “raça” e outra. A diferença genética – o último refúgio das ideologias racistas – não pode ser usada para distinguir um povo do outro. A raça é uma categoria discursiva e não biológica . Isto é , ela é a categoria organizadora daquelas formas de falar, daqueles sistemas de representação e práticas sociais (discursos) que utilizam um conjunto frouxo, frequentemente pouco específico, de diferenças em termos de características físicas – cor da pele, textura do cabelo, características físicas e corporais, etc. – como marcas simbólicas , a fim de diferenciar socialmente um grupo de outro. (HALL, 1998, p. 62,63)

Além de tecermos considerações sobre o racismo étnico, podemos ainda abordar a intersectorialidade com a questão do gênero, da cultura, das relações com o meio ambiental que permeiam a riqueza conceitual que é latente e potencializa essa pesquisa, principalmente no atual momento que vivenciamos , na relação da ameaça ao estado democrático de direito. A pesquisa traz aspirações por um fazer coletivo, político e social, que possa integrar essa complexa discussão da diáspora africana com o território das águas ocupado por mulheres quilombolas em tessituras e artes de fazer singulares, tradicionais. Esses dados precisam ser envidenciados para potencializar as políticas públicas em favor das mulheres que trabalham na cadeia produtiva da pesca.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trata da visibilidade dada as mulheres do Quilombo de Barrinhas. Pela sociologia das ausências, Boaventura Souza Santos (2000) trata da importância de evidenciarmos saberes culturais, fazeres tradicionais e, nessa pesquisa de pós doutorado, a inclusão das mulheres nesses saberes e fazeres, configurando-se numa relação de poder pelo reconhecimento legítimo de sua categoria de catadoras de ostras nas políticas públicas de nosso país.

As mulheres quilombolas de Barrinha não possuem o reconhecimento de sua categoria como catadora de ostras na política da pesca, a nível nacional e local. Por isso, para o fortalecimento da identidade de catadoras de ostras, exigem que suas referências estejam vinculadas à prática da extração desse molusco, a “ostra do mangue”. O que nos alerta para a luta em não se assumirem como marisqueiras de mexilhões da espécie *perna-perna* (sururu), que já possuem o defeso (período em que a categoria recebe um benefício do governo substituindo a extração do mexilhão, que encontra-se em época de reprodução) garantido, além de outros benefícios, fazer parte da composição da Colônia de Pesca.

Durante nossas inferências na e com a comunidade, apenas 30% das mulheres

nos recepcionaram , já que as demais catadoras de ostras estavam fora da comunidade, desenvolvendo outras atividades que as competiam enquanto donas de casa. Durante o diálogo com a líder comutaria, Srª Lidia, muitas narrativas foram produzidas. Essas narrativas subsidiarão nossas apresentações em eventos e publicações, tais como "*Sou Lídia, vou te levar até aonde estão as catadoras de ostras. Por favor, chame elas de catadoras de ostras, não somos marisqueiras"*. O que nos alerta para a honestidade em não se assumirem como marisqueiras, que já possuem o defeso[7] garantido , além de outros benefícios e fazer parte da composição da colônia de pesca.

Outras narrativas também trouxeram à tona, uma realidade triste, invisibilizada, que Santos (2000) traduz com "democracia de baixa intensidade".Segundo o autor, a democracia de baixa intensidade configura-se numa democracia velada, que exclui grupos tradicionais de seus direitos básicos. A opressão perdura nessa falácia lógica democrática que não inclui a todos e todas.

As fichas da comunidade foram elaboradas com informações do conflito vivenciado. O maior deles é o não reconhecimento dessas mulheres enquanto catadoras de ostras. Pois os conflitos socioambientais já enfrentados no passado, com a instalação do Porto Canaã, que mobilizou a comunidade em participação em audiências públicas. Nessas audiências, houve a tentativa de os silenciarem, mas a resistência da líder quilombola foi maior, e sua mobilização ocorreu com a proteção do Ministério público da localidade de São Francisco de Itabapoana.

O projeto Mulheres na Pesca atualmente investe na divulgação de vídeos produzidos na festa cultural no dia da Afro descendência, comemorado no final de novembro de 2019. A tradição é garantida pela comunidade que carrega um legado de dor e exclusão. Além de um vídeo que apresenta o conflito vivenciado por essas mulheres, que está em fase de edição para compor o Mapa dos conflitos da página virtual do Projeto Mulheres na Pesca.

Sem a pretensão de concluir uma pesquisa, os encontros e proposições junto aos demais pesquisadores e professores que supervisionam o Projeto Mulheres na Pesca, que insere essa pesquisa sobre as mulheres quilombolas em Barrinhas – RJ, podem trazer a tona novas inferências que acataremos na produção final da cartografia das mulheres da cadeia produtiva da Pesca – RJ. Já mencionamos aqui que somos parte de um macro projeto, mas que trazemos a peculiar tradição histórica e cultural, no entrelaçamento ambiental do cotidiano das mulheres quilombolas catadoras de ostras .

A história e a cultura são fortemente marcadas nas linhas e entrelinhas dessa investigação. Partimos do pressuposto do trabalho dessas mulheres negras na pesca, como está a sua inserção e seus déficits no sentido de ocupar um espaço nas políticas públicas de reconhecimento das mulheres catadoras de ostras – uma qualificação profissional de cunho tradicional entre essas mulheres.

Bhabha (1998), nos fala de negociação como possibilidade de articular elementos

7 Período que recebem benefícios do governo federal enquanto a espécie capturada se reproduz

antagônicos ou contraditórios. Para o autor, o saber político só se constitui através de um processo de alteridade e outridade. Assim, o tempo de traduçãoda cultura tem ligação histórica entre o sujeito e o objeto da crítica, de modo que não possa haver uma posição essencialista apenas. O tempo de tradução cultural é um “[...] movimento de significado, o princípio e a prática de uma comunicação que [...] põe o original em funcionamento para descanonizá-lo” (BHABHA, 1998, p. 313).

Partimos dos encontros no Quilombo de Barrinha- RJ como ponto de partida e paralelo a esses encontros, as análises de base etnoecológica (DIEGUES, 2000) que investiga a relação intrínseca entre a comunidade e o ambiente – numa simbiose entre história, tradição e cultura[8]. A importância do reconhecimento dos fazeres ,saberes e poderes dessas mulheres trazem à tona a discussão sobre empoderamento negro feminino e a construção do discurso que reafirma essas questões e reflexões acerca da (re) existência das culturas , que são múltiplas e potentes para a construção da cidadania e de uma sociedade , e das sociedades igualitárias. Viva da diferença! Viva o múltiplo... a riqueza cultural que essa pesquisa traz nos empodera frente ao conservadorismo imposto nesses últimos tempos no cenário nacional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Márcia Moreira de. **Educação ambiental numa simbiose com a tradição e história local na formação de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, 2010.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Políticas Culturais Urbanas**. In: Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. 6° Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

________. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade.** Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. 283p.

CARDOSO, Analice R. **Construção da identidade e território: O Caso da comunidade Quilombola de Barrinha em São Francisco de Itabapoana -RJ. Monografia (Geografia)**, IFF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2009.

CERTEAU,M.A. **A invenção do cotidiano:artes de fazer.**Petrópolis,RJ:Vozes,1994.

DELEUZE, G. (1968). (1969). ***Lógica do sentido***. São Paulo: Perspectiva, 1998.

________. ***Conversações***. 2 ed. São Paulo: Editora34, 1992.

---

8 ARAÚJO, Márcia Moreira de. ***Educação ambiental numa simbiose com a tradição e história local na formação de professores***. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espirito Santo, Vitória, 2010.

DIEGUES, Antônio Carlos(Org.).**Etnoconservação:novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos**. São Paulo: Annablume,2000.

DIEGUES, A. C.;PEREIRA E.B.,***Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação*****;** In: Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 22, p. 37-50, Editora UFPR : jul./dez. 2010.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014, p.17.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade** . 2 ed.- Rio de Janeiro: DP&A , 1998.

HELLEBRANDT, L.M. ***Mulheres da Z3 : o camarão que "come" as mãos e outras lutas-contribuições para o campo de estudos sobre o gênero e a pesc***a. TESE (doutorado). Universidade de Santa Catarina: 2017.

SANTOS, B. S. **Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_______ **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**/ Boaventura de Sousa Santos.- 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

______. ***Reinventar a democracia***. 2ª ed. Lisboa: Gradiva. 2002

______ ***A crítica da razão indolente*** – *Contra o desperdício da Experiência.* São Paulo: Cortez.2000

SILVA, J. B. **O papel dos mediadores na (Re) construção da identidade étnica de duas comunidades quilombolas do norte fluminense: Barrinha e Machadinha**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2009.

PASSOS, E. KASTRUP, V. & ESCÓSSIA, L. (Orgs.). ***Pistas do método da cartografia.*** Porto Alegre: Sulina, 2009.

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO UNIVERSITÁRIA NA UFPB: UM ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE AS AÇÕES DO COMITÊ DE INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 06/04/2021

Ana Cristina Silva Daxenberger
Universidade Federal da Paraíba
http://lattes.cnpq.br/2467412638469336
https://orcid.org/0000-0002-9101-6205

Maria Sônia Lopes da Silva
Universidade Federal da Paraíba
http://lattes.cnpq.br/8354610163588068
https://orcid.org/0000-0002-9065-3763

Nielson Firmino de Oliveira
http://lattes.cnpq.br/4758069379655080
https://orcid.org/0000-0002-9461-7444

Artigo elaborado a partir da pesquisa sobre Política de Inclusão universitária submetido ao Coep.

RESUMO: As políticas de inclusão no ensino superior ampliaram-se, principalemente, pela edição da lei de cotas no ensino superior, o que possibilitou a ampliação do número de pessoas com deficiência nos cursos de graduação. Esse artigo tem po objetivo apresentar um estudo documental sobre as ações do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a partir da criação da política de inclusão e atendimento especializado às pessoas com deficiência em observação aos aspectos legais. Para compor este estudo foram utilizadas fontes primárias e secundárias, como por exemplo, os relatórios estatísticos, relatórios de trabalhos dos grupos de trabalhos e outros. Os dados apontam que a UFPB, por meio do CIA, tem buscado consolidar as ações de inclusão e acessibilidade aos estudantes com necessidades especiais, ampliando o atendimento para além das categorias de deficiência, com ações dos diferentes grupos de trabalho e do programa estudante apoiador que busca auxiliar os estudantes atendidos a superar as possíveis barreiras para o pleno exercício de seus direitos dentro da universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão no ensino superior; Política de inclusão; Acessibilidade.

UNIVERSITY INCLUSION AT UFPB: A DOCUMENTARY STUDY ON THE ACTIONS OF THE INCLUSION AND ACCESSIBILITY COMMITTEE

ABSTRACT: Policies for inclusion in higher education were expanded, mainly, by the edition of the quota Law in higher education, which made it possible to increase the number of people with disabilities in undergraduate courses. This article aims to present a documentary study on the actions of the Inclusion and Accessibility Committee (CIA) of the Federal University of Paraíba (UFPB), from the creation of the inclusion policy and specialized care for people with disabilities in observance of the legal aspects. To compose this study, primary and secondary sources were used, such as, for example, statistical reports, reports of work by working groups and others. The data show that UFPB, through the CIA, has sought to consolidate the actions of inclusion and accessibility for students

with special needs, expanding the service beyond the categories of disabilities, with actions from different work groups and the student support program that it seeks to help students served to overcome possible barriers to the full exercise of their rights within the university.
KEYWORDS: Inclusion in higher education; Inclusion policy; Accessibility.

1 I INTRODUÇÃO

Refletir sobre inclusão universitária (especificamente para pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais – NEE) exige fazermos o esforço de compreender que as Políticas de Inclusão Social, no Brasil, ganharam força e destaque a partir das Políticas de Educação, na década de 1990. O Brasil por ser um país signatário de vários documentos internacionais como, por exemplo, (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; DECLARAÇÃO DA GUATEMALA, 1999), nas quais o país se comprometeu em construir e executar políticas de inclusão para pessoas com NEE.

Até a criação destes documentos, o número de pessoas com NEE em universidades públicas, era insignificante (BRASIL, 1990), devido às dificuldades e a permanência nos cursos de graduação. A partir de 2001 a 2006, o número de pessoas com deficiência matriculados nas universidades em todo país subiu consideravelmente, de 5.540 para 13.270, respectivamente, e em 2017 para 39.855 (INEP, 2017). Os dados do censo do Ministério de Educação (MEC, 2017), mostram que o número de matrículas de pessoas com deficiências ou NEE cresceu mais nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas do que nas públicas, sendo respectivamente, 25.197 e 14.658, totalizando 39.855. Este índice é somente 0,0048% da população universitária, que estava matriculada em 2017, sendo 8.286.663 de estudantes universitários. Mesmo tendo, o Brasil, mais de 45, 6 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência (IBGE, Censo, 2010), podemos afirmar que entrar na universidade ainda está distante da realidade para muitas destas pessoas, principalmente, nas universidades públicas.

Após cinco anos de publicação da Lei 12.711/12 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, ainda tem um baixo índice de pessoas com deficiência ou NEE. Isto se deu principalmente, porque esta legislação considerava o princípio básico de cota como está previsto no art. 1 e parágrafo único, sem especificar condições especiais para as pessoas com deficiência.

Somente em 2016, a Lei 12.711/12 foi alterada pela Lei 13.409/2016 em que retificou o art. 3º, dando destaque às vagas para pessoas autodeclaradas preta, parda, indígena e pessoas com deficiência. Com estas alterações, muitas IES públicas tiveram que adequar seu plano de cota para entrada, garantindo o direito das pessoas com NEE o acesso à universidade. Mas, materializar uma política de inclusão universitária para pessoas com deficiência e/ou NEE não é somente garantir a matrícula do indivíduo, como também a sua permanência. Isto exige esforços administrativos e pedagógicos de cada

IES pública, para que os ingressantes se sintam pertencidos à comunidade acadêmica e possam permanecer na universidade até a sua conclusão de curso de graduação. Neste sentido, as universidades públicas precisam se readequar em três aspectos básicos: arquitetônico, pedagógico e atitudinal. Sendo assim, pensar em inclusão social é pensar que há necessidade de adaptações na sociedade e nos indivíduos, pois a sociedade é feita pelos seus membros que precisarão mudar o pensamento quanto às pessoas com deficiência e/ou NEE.

Esta população é composta por sujeitos de direitos assim como os demais, e garantir o acesso à igualdade de oportunidades não é privilégio, significa materialização de direito. Considerando isto, este artigo tem por objetivo apresentar, a partir de um estudo documental e bibliográfico, como a Universidade Federal da Paraíba está implantando a sua política de inclusão às pessoas com deficiência e/ou NEE, por meio de seu Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA), a partir de 2013 até 2017. Este recorte se dá por ser o período em que encontramos os primeiros anos de implantação da Lei 12.711/12 e 13.409/16, além de ser o período de criação do CIA. Vale ressaltar que esta foi a primeira etapa da pesquisa "Política de inclusão universitária implantada pela UFPB, por meio do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, no atendimento das necessidades educacionais especiais de estudantes com nee."

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

O método da pesquisa utilizado, nesta etapa é do tipo descritivo e quali-quantitavivo. A pesquisa foi desenvolvida a partir de análise documental dos relatórios disponíveis no site do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no período de 2013 a 2017 (devido a ser or períodos em que estavam disponíveis os relatórios no site do CIA). Para o estudo documental, foram utilizados os relatórios dos Grupos de Trabalho, que são: 3 relatórios do Grupo de Trabalho Pedagógico, 2 relatórios do GT Arquitetônico e 1 de Comunicação, não foram encontrados relatórios do GT Atitudinal para que pudéssemos descrever, isto não significa que não houve as ações, todos os relatórios estão disponíveis no site do CIA. Além dos relatórios, foram utilizados documentos oficiais do CIA, também disponíveis em sua página e dados estatísticos presentes nos relatórios do CIA.

Os dados foram organizados em descrição das ações do CIA e análise dos dados estatísticos, sendo o segundo tópico a análise sobre os relatórios dos GTs supracitados. A descrição das funções de cada GT é feita no item ações do CIA.

3 | PENSANDO EM IGUALDADE DE OPORTUNIDADES NA UFPB

A UFPB já tinha estudantes com deficiência e/ou necessidades especiais

matriculados em diferentes cursos de graduação antes da criação do CIA. Todavia, somente a partir de 2011, a Pró Reitoria de Assistência Estudantil (PRAPE), por meio de uma convocatória aos professores e comunidade acadêmica é que se criou um grupo para discutir as novas ações a serem realizadas pela PRAPE para atendimento aos membros da UFPB dos três segmentos que tinham alguma necessidade especial: professores, servidores técnicos e estudantes. Este grupo foi intitulado como Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA). As ações anteriores a 2011 eram feitas pelo Comporta.

O CIA foi criado oficialmente em novembro de 2013, por meio da Portaria nº 34, pelo Conselho Superior Universitário (CONSUNI), pois após o Decreto 7.234, de julho, de 2010, em que dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), A UFPB precisou criar a PRAPE para atender as demandas de assistência estudantil, entre elas, o atendimento educacional estudantil. Assim, a necessidade de se efetivar e implantar uma política de inclusão universitária na UFPB se fazia cada vez mais presente no cenário acadêmico. Até a criação oficial do CIA, várias foram as reuniões do grupo composto por representantes dos diferentes segmentos e necessidades especiais (deficiências visual, auditiva, intelectual, física e outras, além de profissionais envolvidos com inclusão social/ escolar) para se discutir as normativas e a organização do CIA.

Até a Resolução 34/2013 do CONSUNI ser editada, várias foram as discussões e alterações na sua escrita para melhor atender o público ao qual o CIA se presta a servir. E como está descrito na própria resolução, nada se decide sobre e para as pessoas com deficiência sem a participação dos mesmos, por isto é garantida a representativa de todos os segmentos e representantes de diferentes grupos de pessoas com NEE (Resolução 34/ CONSUNI/UFPB).

Ao CIA compete, conforme art. 5, da Resolução 34/2013, promover cursos de capacitação para tornar a instituição mais inclusiva, avaliar, identifica, elaborar e executar ações e a Política de inclusão universitária, em diferentes segmentos de modo a eliminar as barreias arquitetônicas, atitudinais, pedagógicas e de comunicação visando a melhoria no atendimento de toda população universitária (professores, técnicos e estudantes); além de outras demandas e responsabilidades previstas na resolução 34/2013 da UFPB.

O CIA foi criado observando o atendimento no tocante às demandas da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), na qual o público a serem atendido pela educação especial centra-se às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento; superdotação/altas habilidades. Todavia, durante os dois primeios anos do CIA muitos estudantes com outras necessidades apresentaram-se ao CIA para o atendimento especial; e considerando essa realidade, ampliou-se o atendimento estendendo-se para atender as necessidades especiais no tocante à acessibilidade, pedagógica e mudança de atitudes para com as pessoas com diferentes necessidades, além do Plano Nacional de Educação especial.

Essa ampliação se deu por meior da publicação da Resolução 16/2015 (Consepe)

que trata sobre a regulamentação dos cursos de graduação, e em seu capítulo I sobre os estudantes com deficiência (Resolução 16/2015, Consepe, art. 268) trouxe a responsabilidade de promover o atendimento educacional também aos que têm também transtorno de déficit de atenção (TDAH); transtornos mentais de diferentes origens com implicações reais na aprendizagem, dislexia, discalculia.

Para garantir o atendimento às demandas de cada membro atendido pelo CIA foi organizado uma rede de apoio em todos os campi da UFPB, que receberam o nome de Subsede do CIA. Cada Subsede tem a responsabilidade de avaliar, identificar, planejar, dá formação e orientações aos professores e assim como os estudantes que participam do Programa de Apoio ao Estudante com Deficiência (PAAED).

O PAAED o programa de atendimento educacional às pessoas com deficiência e mobilidade reduzida, o qual se baseia nas prerrogativas da LDB n.º 9.394/96, especificamente nos artigos 58, 59 e 60 que prevê o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência nos diferentes níveis de ensino.

4 I RESULTADOS E DISCUSSÕES: ATENDIMENTOS DO CIA EM NÚMEROS E O TRABALHO DO GTS

O PAAED apresenta importância social não somente no processo de inclusão da pessoa com deficiência na UFPB, mas também por contribuir na formação social, humana e profissional dos universitários que se comprometem a exercer as funções do PAAED, ao exporem em situações que demandam novas posturas e atitudes quanto às pessoas com deficiência. Dentre as atribuições do estudante apoiador podemos apontar conforme estão previstas, nos diferentes editais do PAAED, desde sua criação: assumirão atividades junto aos estudantes com deficiência, respeitando-se as peculiaridades e necessidades educacionais de cada área de deficiência ou alteração decorrente de sequelas físico-motora, auditiva, visual e de transtornos funcionais específicos (TDAH). (Editais do PAAED para os anos letivos de 2014 até 2017).

Preferencialmente, os estudantes apoiadores escolhidos são do mesmo curso do estudante com deficiência, mas caso não haja candidatos, o CIA identifica e redireciona outro estudante de curso compatível para que nenhum estudante que pede o apoio do CIA fique sem atendimento.

Dependendo da deficiência e da quantidade de disciplinas que o estudante com deficiência esteja matriculado, o mesmo pode ter de um ou mais estudantes apoiador. Cada estudante apoiador recebia uma bolsa de R$ 400,00 (quatrocentos reais), no ano de 2017, o que equivale cerca de 70 dólares americanos a época da publicação deste artigo.

Desde a implantação da Política de Inclusão da UFPB, os índices de estudantes com deficiência têm aumentado e o atendimento as suas demandas também. Polia (2017) afirma que em 2011, antes da criação do CIA, a UFPB tinha registrado atendimento

incipiente de 11 estudantes apoiadores, assistido somente 22 estudantes com deficiência; em 2017, já com a consolidação do PAAED, o CIA tinha registrado 688 estudantes com deficiência matriculados, sendo 180 estudantes apoiadores. Vale dizer que nem todos os estudantes com deficiência apresentam demandas educacionais ou de acessibilidade que exigem o CIA a contratar estudantes apoiadores.

Além do PAAED, o CIA tem outros trabalhos organizados e atuantes para implementar mudanças em três aspectos que consideramos desafiadores para a implantação de uma política de inclusão em qualquer instituição de ensino superior: a acessibilidade, as questões pedagógicas e as mudanças atitudinais. Pensando nestes desafios, o CIA criou grupos de trabalhos para poder atingir o que se espera nas atribuições do CIA conforme a resolução 34/2013. São quatro os grupos de trabalho (GT): GT de Acessibilidade pedagógica; GT de Acessibilidade Arquitetônica; GT de Acessibilidade Comunicacional, e o GT de Acessibilidade Atitudinal.

Após a caracterização do CIA, fazem-se necessárias a apresentação de suas conquistas e seus desafios durante 2013 a 2017. Especificamente sobre o número de atendimentos da UFPB, podemos analisar que houve um crescimento significativo nas matrículas de estudantes com deficiência. Após a criação do CIA, nota-se um aumento significativo de estudantes com deficiência, esses dados afirma o quão importante foi a criação do CIA, visto que, possibilitou aos estudantes com deficiência a sua permanência no ensino superior.

Abaixo apresentamos os dados de crescimento dos estudantes apoiados e apoiadores nos diferentes campi: ano de 2014, eram 25 estudantes apoiados e 31 apoiadores; em 2015 eram 64 apoiados e 80 apoiadores; em 2016 95 apoiados e 149 apoiadores, no campus I. Enquanto que no campus II em relação aos apoiados eram 2 em 2014, 6 em 2015, e 8 em 2016; e, apoiadores eram 3, em 2014, 11 em 2015, e 13 em 2016. No campus III, eram apiados 1 em 2014, 7 em 2015, e 15 em 2016; enaunto que apoiadores eram 1, 13 e 24 respectivamente em relação aos anos. No campus IV, eram apoiados 1 em 2014, 2 em 2015, e 4 em 2016; enquanto que eram apoiadores 1, 4,10, respectivamente.

Os dados mostram que os números de estudantes apoiados e de apoiadores cresceu anualmente, apesar desse crescimento o número de universitários com deficiência ou NEE ainda é pequeno em relação ao número de universitários presentes na universidade. No Campus I, de 2014 a 2016 teve um crescimento no número de estudantes apoiados de 380 % e de estudantes apoiadores foi de 480%. No campus II, de 2014 a 2016 o crescimento foi de 400% para o registro de estudantes apoiados e de 433,3% no registro de estudantes apoiadores. No Campus III, durante os anos de 2014 a 2016 o total de estudantes apoiados cresceu foi de 1 para 15, o que significa 1500% e apoiadores foi de 1 para 24 estudantes. No Campus IV, durante os anos de 2014 a 2016 o crescimento foi de 1 para 4 estudantes apoiados; e de 1 para 10 estudantes apoiadores.

Os dados mostram também que o número de estudantes apoiadores é a maior

que o número de alunos apoiados isso acontece porque dependendo da deficiência um universitário com NEE demanda de mais de um estudante apoiador devido as ações a serem realizadas. Como por exemplo, o estudante surdo/cego porque tem grande dependência do apoiador para ter direito a 2 ou mais estudantes apoiadores.

Especificamente, sobre os estudos e a criação de ações inclusivas na UFPB, o Gts assume as responsabilidades em cada área especifica que demanda a eliminação de barreiras, sejam elas arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais ou comunicacionais. Sendo assim, descreveremos as ações destes Grupos de Trabalho, ao longo dos anos estudados durante esta pesquisa.

Quanto aos trabalhos desenvolvidos pelos GTs, durante o período analisado cada GT atuou em áreas específicas para consolidar as ações do CIA, como está previsto nas atribuições conforme art.5º da Resolução 34/2013. Abaixo estão as ações por cada GT associado ao CIA: pedagógico, atitudinal, arquitetônico e comunicacional.

As ações desenvolvidas pelo GT de Acessibilidade Pedagógica, grupo de trabalho que compõe o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, durante o ano de 2015 se integrou ao Grupo de Pesquisa sobre Educação, Inclusão e Respeito às diferenças a fim de dinamizar suas ações. No ano de 2015 foi avaliado que a greve dos professores foi um fato que atrapalhou a execução das atividades planejadas pelo GT de Acessibilidade Pedagógica, tendo em vista que inviabilizaram as reuniões dos membros, principalmente, os que vêm de outros campi e dependem de transporte, impossibilitou a realização da pesquisa articulada entre saúde e educação junto aos estudantes com deficiência e apoiadores (CIA, RELATÓRIOS, Grupo de Trabalho Pedagógico, 2015). Outro problema que houve durante a greve, foi que os estudantes pouco acessaram os *e- mails* e não estiveram disponíveis para colaborar com a pesquisa.

Houve a organização e realização do I Seminário sobre Políticas e Práticas Inclusivas. Os objetivos propostos foram alcançados na execução do evento. O evento reuniu estudantes da UFPB, professores, representantes de ONGs e pessoas com deficiência (aproximadamente 100 pessoas).

O GT de Acessibilidade Pedagógica, grupo de trabalho que compõe o Comitê de Inclusão e Acessibilidade da UFPB, durante o ano de 2016 atuou de maneira integrada ao Grupo de Pesquisa sobre Educação, Inclusão e Respeito às diferenças, coordenado pela professora Sandra Santiago. Para isso, foi necessário a realização de seleção de 2 estagiários para compor o GT de Acessibilidade Pedagógica, além da participação de estudantes voluntários. Neste mesmo ano, foi realizado um levantamento e seleção das principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes assistidos pelo Programa Aluno Apoiador, com o objetivo de serem criadas estratégias de solução para cada caso.

Neste ano de 2016, o GT trabalhou bastante, principalmente, sobre a questão de conscientização e sensibilização na comunidade acadêmica com realização de reuniões e planejamento de eventos como: oficinas de teatro para preparação de esquetes com a

equipe dos GTs e voluntários do grupo de estudo e pesquisa sobre Educação, Inclusão e Respeito às diferenças, realização dos ensaios de enquete para produção de vídeo de sensibilização sobre o tema acessibilidade e inclusão, produzido a partir de relatos das dificuldades dos estudantes com deficiência da UFPB, divulgação das ações do CIA e GT de Acessibilidade Pedagógica e eventos de sensibilização para a semana de luta da pessoa com deficiência que ocorreu no Campus I da UFPB.

Dentre as ações realizadas destaca-se: a criação de grupos de comunicação via *whatsapp*, visto que, possibilitou uma maior aproximação entre o GT; a entrada de voluntários no GT; a realização de palestras sobre inclusão e acessibilidade (CIA, RELATÓRIOS, Grupo de Trabalho Pedagógico, 2016).

As ações desenvolvidas pelo GT Acessibilidade Pedagógica durante o ano de 2017 atendeu algumas demandas solicitadas. Dentre estas demandas podemos citar o caso de uma estudante com deficiência visual do curso de Psicopedagogia, onde sua coordenadora de estágio supervisionado da clínica de Psicopedagogia procurou o CIA para que fosse possível verificar as necessidades de adaptação que a aluna estava necessitando para a realização do seu estágio curricular. Para este caso, foi preciso conhecer os materiais e o espaço clínico de estágio e estabelecer momentos de orientação específica juntamente aos professores e supervisores da aluna na clínica Psicopedagogia. Para o episódio da estudante com deficiência auditiva do curso de pedagogia que solicitava apoio do CIA, foi necessário buscar informações juntamente com a coordenação do curso para que fosse possível detectar as necessidades da aluna. A coordenação foi orientada sobre o assunto e a estudante foi avaliada para a identificação das suas necessidades.

Uma estudante cega do curso de Terapia Ocupacional que realizava atividades práticas laboratoriais (histologia): sua professora necessitava de orientação para tornar a aula acessível à aluna, fazendo adaptações dos materiais utilizados no laboratório, assim como suas avaliações. Para este caso, foi proposto que, fossem mantidas reuniões com a professora, com objetivo de orienta-la sobre as adaptações curriculares e materiais que gerassem acessibilidade pedagógica para serem utilizados durante as aulas.

Dois estudantes com TDAH (sendo um do curso de Ciências Contábeis e o outro de Matemática Computacional); Para o caso do estudante com TDAH, do curso de ciências contábeis, que solicitou uma abreviação do curso, o CIA manteve contato com o professor da PRG, emitindo um parecer a respeito da negativa do pedido de abreviamento de curso. Para o caso do estudante com TDAH do curso de matemática computacional, que necessitava do apoio do CIA para não desistir do curso ou ser jubilado, foi preciso o seu encaminhamento ao CIA para fazer avaliação e fazer as orientações gerais sobre sua situação (o caso).

Sobre o caso do estudante surdo de licenciatura em Matemática que enfrentava dificuldades para acompanhar o curso, foram realizadas reuniões com sua apoiadora para orienta-la sobre o tipo de apoio que o aluno necessitava (necessitado pelo aluno apoiado),

além disso, o estudante apoiado passou por avaliações com objetivo de serem detectadas suas reais necessidades de adaptação.

A respeito do caso de uma estudante surda do curso de Pedagogia que solicitava apoio do CIA, foi necessário buscar informações juntamente com a coordenação do curso para que fosse possível detectar as necessidades da aluna.

A coordenação foi orientada sobre o assunto e a estudante foi avaliada para a identificação das suas necessidades. E um estudante surdo-cego da Pedagogia que abriu um processo contra a sua professora, foi necessário ouvir o CIA a respeito do caso, para averiguações e encaminhamentos.

Para todos estes casos foram desenvolvidas ações que pudessem atender a necessidade de cada universitário. É importante considerar que o GT Acessibilidade Pedagógica enfrenta dificuldades como, por exemplo, a falta de literatura, pois nem sempre é possível encontrar nas literaturas sugestões que auxiliem no atendimento aos estudantes com deficiência e a falta de profissionais de diferentes áreas. Além disso, houve pouco espaço de tempo para realização das orientações e adaptações específicas aos estudantes e também orientação dos professores. Mesmo diante das dificuldades o GT Acessibilidade Pedagógica busca solucionar os casos que chegam, pois promover a inclusão é a meta (CIA, RELATÓRIOS, Grupo de Trabalho Pedagógico, 2017).

O Grupo de Trabalho de Acessibilidade Pedagógica, no período de 2013-2017, atendeu algumas solicitações que chegaram ao CIA, também realizaram eventos como, por exemplo, I Seminário sobre Políticas e Práticas Inclusivas, trabalharam sobre a questão de conscientização e sensibilização na comunidade acadêmica, como aponta na resolução 34/2013 do Cosuni.

O Grupo de Trabalho de Acessibilidade Arquitetônico, durante o ano de 2014, priorizou três ações, foram elas: proposição de projeto para novo espaço sede do comitê de inclusão e acessibilidade - espaço acessível; elaboração do material de orientação e mobilidade da UFPB e elaboração de retrato das condições de acessibilidade dos Campi da UFPB. A Prefeitura Universitária que ficou com a responsabilidade sobre essas ações. O objetivo geral foi montar um retrato das condições de acessibilidade dos Campi da Universidade Federal da Paraíba que são: Campus I, na cidade de João Pessoa, o núcleo de Direito em Santa Rita, o Campus II, na cidade de Areia, o Campus III, na cidade de Bananeiras, o Campus IV, Nas cidades de Mamanguape e Rio Tinto e o Campus V em Mangabeira. Também foi feito um levantamento bibliográfico para reunir temas envolvendo a acessibilidade, levantamento de dados através de projetos, mapas e em campo, para se ter um conhecimento geral dos campi, também foi feito análise dos dados recolhidos apontando os principais problemas.

Os Campi I, II, III, IV e V foram encontrados problemas de acessibilidade. Para o ano de 2015, o GT- Arquitetônico apontou os Campi de Areia e Bananeiras a ser realizado um diagnóstico mais aprofundado, visto que apresentaram mais pontos críticos em relação aos

demais (CIA, RELATÓRIOS, Grupo de Trabalho Arquitetônico, 2014).

Sobre o Campus II, em Areia, O GT Pedagógico elaborou o relatório técnico sobre as condições de acessibilidade de diferentes áreas do campus, entre eles, diferentes departamentos, prédio central de aulas, laboratórios, auditório e Restaurante universitário. O que apontou que há necessidade de reformar em diferentes áreas do campus II, mesmo tendo prédios novos que foram construídos dentro do período que já existia a ABNT 9050/2015 (CIA, Relatório técnico da Subsede Areia, 2015).

O Grupo de Trabalho de Acessibilidade Arquitetônico, durante o ano de 2017, buscou aprimorar o projeto "Caminho Livre", visto que, as informações na *web* sobre geolocalização eram poucas. Sendo assim, foi desenvolvido um sistema de *web* de código aberto, possibilitando assim a criação de mapas georeferenciados, identificando sobre a presença ou ausência de acessibilidade. Desta forma, é possível que pessoas com necessidades especiais tenham acesso. No início esse sistema *web* de código aberto ficou disponível para o Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFPB, posteriormente o objetivo da equipe envolvida seria expandir a solução para toda a UFPB (CIA, RELATÓRIOS, Grupo de Trabalho Arquitetônico, 2017).

O Grupo de Trabalho de Acessibilidade Arquitetônico apontou que em todos os campi (I, II, III, IV e V) foram encontrados problemas de acessibilidade. Também desenvolveram um sistema de web de código aberto, para identificação sobre a presença ou ausência de acessibilidade. Como aponta na resolução 34/2013 do Cosuni, a atuação do GT arquitetônico trabalha como está previsto, mas ainda encontra dificultadores para melhoria nos aspectos específicos de eliminação de barreiras.

O Grupo de Trabalho de Comunicação durante o ano de 2017 intensificou a comunicação utilizando dos recursos da divulgação dos serviços, projetos, editais, eventos, folders e campanhas promovidas pelo CIA, com a finalidade de manter a comunidade informada do que é feito na UFPB. Neste mesmo ano foram instalados programas assistivos para deficientes visuais nos computadores, na Biblioteca Central, nas setoriais e nos laboratórios de informática da universidade. O GT de Acessibilidade de Comunicação também ressaltou a importância de manter as pessoas informadas sobre a pessoa com deficiência. Utilizou também os recursos de reportagens, notas e notícias, todas disponíveis na plataforma do *facebook* da UFPB. O resultado das postagens na página foi aumentando gradativamente à medida que era compartilhado histórias de superação, matérias explicando sobre síndromes, transtornos e deficiência (CIA, RELATÓRIOS, Grupo de Trabalho de Comunicação, 2017).

O Grupo de Trabalho de Acessibilidade de Comunicação intensificou a comunicação, visto que, quanto mais utilizar dos recursos da divulgação dos serviços, Projetos, eventos, entre outros, mantendo sempre informações do que é feito na UFPB; como aponta na resolução 34/2013 do Cosuni:

As postagens com maior interação do público durante o ano de 2017 se deu pela

mobilização para aquisição de dinheiro para a compra de uma cadeira de rodas para uma universitária que não tinha condições de adquiri-la. Tal postagem teve o alcance superior de 4.000 mil pessoas. A postagem do edital de seleção para aluno apoiador que alcançou quase 5.000 mil pessoas e a postagem do edital para seleção de estagiários para o CIA que alcançou quase 4.000 mil pessoas. Neste mesmo ano no mês de setembro foi comemorado o dia da Pessoa com Deficiência e o CIA decidiu fazer ações durante todo o mês, envolvendo ações comunicacionais, pedagógicas, arquitetônicas e atitudinais por toda a UFPB. Tudo que foi realizado está registrado e divulgado na página do *facebook* do CIA. (CIA, RELATÓRIOS, Grupo de Trabalho de Comunicação, 2017).

No site do CIA não foram encontrados relatórios do GT atitudinal para que pudéssemos descrever as ações e avaliar. O que impossibilitou-nos de trazer a descrição das ações. Isto, não significa que não houve ações, mas como não há relatórios, não podemos afirmar que as ações deste GT estavam dentro do que se aponta da resolução 34/2013 do Consuni. É necessário, ainda, apontar as ações do CIA por meio das parcerias e laboratórios de apoios. São parcerias interdepartamental e interinstitucional com atendimentos especializados nas áreas psicológicas, fonoaudióloga, terapêutica ocupacional e outras parcerias. Conforme Polia, (2018) descreve são elas: o Lavita (Laboratório de Tecnologia Assistiva do Departamento de Terapia Ocupacional) fica responsável de receber os encaminhamentos de tecnologia assistiva e/ou adaptar mobiliários e outros equipamentos de uso cotidiano; o Lacesse(Laboratório de Acessibilidade do Departamento de Arquitetura) é quem auxilia no mapeamento da acessibilidade arquitetônica de todos os campi, desenvolvendo pesquisas acadêmicas nessa área de atuação.

O que podemos constatar, é que ao longo de 2013 a 2017, as ações do CIA tem se consolidado, em busca de garantir o melhor atendimento aos estudantes com deficiência e NEE. Para podermos avaliar como estão sendo feitos os atendimentos e ações do Programa Estudante Apoiador, é necessário uma pesquisa de campo com entrevistas com os atores do PEA: estudantes apoiados e apoiadores. Sendo está uma lacuna a qual não tivemos aqui a intenção de avaliar e discutir devido ao objeto de estudos para esta pesquisa. Vale informar que no ano de 2018, não obtivemos dados em relação às ações dos GTs devido à falta de publicação dos relatórios na página do CIA.

5 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível concluir que, as Políticas de Inclusão da Universidade Federal da Paraíba tem sido implantadas de forma satisfatória e gradativa, através da criação e efetivação do Comitê de Inclusão e Acessiblidade. As ações exercidas pelo CIA durante os anos de 2013 até 2017 têm possibilitado aos estudantes com deficiência mais autonomia dentro do âmbito acadêmico, embora ainda podemos afirmar que há muito a se fazer para aprimoramento da política de inclusão universitária. As ações dos diferentes

Grupos de Trabalho (GTs) do CIA têm estreitado os caminhos para uma universidade inclusiva nos diferentes segmentos (arquitetônico, atitudinal, pedagógico e comunicacional), mas ainda torna-se necessário o emprenho de toda a comunidade acadêmica para quebra total destas barreiras.

O Prorama Estudante Apoiador ainda que necessite de estratégias para um melhor atendimento é de grande importância para o processo de inclusão, pois tem proporcionado ao estudante com deficiência e/ou NEE um melhor desempenho acadêmico, além de estímulo para sua permanência na universidade. Nesse contexto, podemos afirmar que a UFPB tem buscando contribuir com a pernamência dos estudantes com deficiência no ensino superior por meio de sua política de inclusão, o que reafirmar seu papel social no tocante à construção de práticas sociais que validam o reconhecimento desta população como sujeitos de direitos. Assim está previsto no Estatuto das pessoas com deficiência (2015): direito não é privilégio.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n° 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Disponívelem:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015- 2018/2016/Lei/L13409.htm/>. Acesso em 13/09/2019.

BRASIL. Lei no 9.394. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasil: Diário Oficial da União, 1996. Recuperado: 17 mar. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 10 de setembro de 2019.

Censo Universitário. **INEP**, 2017. Disponívelem:<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 28 de agosto de 2019.

CIA. **Editais**. João pessoa. CIA. UFPB, 2015. Disponível em: https://www.ufpb.br/ufpb/ufpb/ufpb/cia/colecoes/editais?b_start:int=60. Acesso em: 27 de agosto de 2020.

CIA. **Relatório Quantidade de estudantes assistidos nas ações desenvolvidas pela Prape**. João Pessoa. CIA. UFPB, 2016. Disponível em: https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/quantidade-de-estudantes-assistidos-nas-acoes-desenvolvidas-pela-prape-cia-1.pdf/view. Acesso em: 26 de agosto de 2020.

CIA. **Relatório final das Atividades do GT de Acessibilidade Arquitetônica referente ao ano letivo de 2014**. João Pessoa, CIA. UFPB, 2014. Disponível em:<http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/cia-gtaa-apresentacao-final.pdf/view>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

CIA. **Relatório final do GT de Acessibilidade Arquitetônica 2017**. João Pessoa, CIA. UFPB,2017Disponívelem: <http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio- final-do-gt-de-acessibilidade-arquitetonica-2017.pdf/view>.Acesso em: 03 de setembro de 2019.

CIA. **Relatório dos apoiados e apoiadores 2016**. João Pessoa, CIA, UFPB, 2016. Disponível em<http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/quantidade-de-estudantes- assistidos-nas-acoes-desenvolvidas-pela-prape-cia-1.pdf/view>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

CIA. **Relatório final das Atividades do GT de Comunicação 2017**. João Pessoa, CIA,UFPB,2017. Disponívelem <http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-final- das-atividades-do-gt-de-comunicacao-2017.pdf/view>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

CIA. **Relatório do GT de Acessibilidade Pedagógica referente ao ano de 2015**. João Pessoa, CIA, UFPB, 2015. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-do-gt-de-acessibilidade- pedagogica-referente-ao-ano-2015.pdf/view>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

CIA. **Relatório do GT de Acessibilidade Pedagógica referente ao ano de 2016**. João Pessoa, CIA, UFPB, 2016. Disponível em:<http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-do-gt-de-acessibilidade-pedagogica-referente-as-acoes-em-2016.pdf/view>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

CIA. **Relatório do GT de Acessibilidade Pedagógica Campus I 2017**. João Pessoa, CIA,UFPB,2017.Disponívelem:<http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-final-do-gt-de-acessibilidade- pedagogica-campus-i-2017.pdf/view>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

CIA. **Relatório Técnico do Campus II Areia referente a 2015**. João Pessoa, CIA,UFPB, 2015. Disponível em: https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/relatorio-tecnico-do-campus-ii-areia-referente-a-2015.pdf/view. Acesso em: 26 de agosto de 2020

CIA. **Mapeamento Apoiados e Apoiadores - cia ufpb 2019**. João Pessoa, CIA UFPB, 2019. Disponível em: https://www.ufpb.br/cia/colecoes/ultimas-noticias. Acesso em: 26 de Agosto de 2020.

CIA. **Quantitativo do Programa Aluno Apoiador 2019 e materiais do cia**. João Pessoa, CIA UFPB, 2019. Disponível em: https://www.ufpb.br/cia/colecoes/ultimas-noticias. Acesso em: 26 de Agosto de 2020.

DANTAS, R,G. et al. **Comitê De Inclusão e Acessibilidade: Histórico e Perspectivas 2017**. João Pessoa, CIA UFPB, 2017. Disponível em: https://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/comite-de-inclusao-e-acessibilidade-historico-e-perspectivas-2017.pdf/view. Acesso em 26 de agosto de 2020.

Declaração de Guatemala. **Sobre discriminação contra pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala,1999.Disponívelem:<http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>. Acesso em: 03 de setembro de 2019.

Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das NecessidadesEducativasEspeciais**.Espanha,1994.Disponívelem:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf.>.Acesso em03de setembro de 2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo**, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 29 de agosto de 2019.

POLIA, A.A. O Comitê de Inclusão e Acessibilidade da Universidade Federal da Paraíba sob o olhar de uma gestão. In: DAXENBERGER, A.C.S.; POLIA, A.A. **Inclusão: do discurso às práticas educacionais**. Curitiba-1ed. Appris, 2018. p. 17-27.

UFPB. Resolução 09/2016 de 26 de novembro de 2013. **Aprova o Regimento Interno do Comitê de Inclusão e Acessibilidade (CIA) da Universidade Federal da Paraíba, criado pela Resolução Consuni, UFPB n° 34 de 26/11/2013.** Disponível em:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/resolucao-no9-do-consuni-2016-regimento-interno-co-cia.pdf>.Acesso em: 10 de setembro de 2019.

UFPB. Resolução 16/2015 de 14 de abril de 2015. **Aprova o Regulamento dos +- Cursos Regulares de Graduação da Universidade Federal da Paraíba.** Disponível em:<http://http://www.ct.ufpb.br/cceq/contents/documentos/resolucao-16-2015.pdf/view>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.

UFPB. Resolução 34/2013 de 26 de novembro de 2013. **Comitê De Inclusão e Acessibilidade.** Disponívelem:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.ufpb.br/cia/contents/relatorios/comite-de-inclusao-e-acessibilidade-historico-e-perspectivas-2017.pdf>. Acesso em: 10 de setembro de 2019

CAPÍTULO 3

IMAGENS E SINAIS: UMA PROPOSTA DE ENSINO COLABORATIVO PARA SE COMPREENDER A OBRA *OS SERTÕES* NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS)

Data de aceite: 03/05/2021

Márcio Araújo de Almeida

Matheus Anacleto da Silva

Paulo Augusto Tamanini

RESUMO: O presente capítulo relata uma experiência de ensino colaborativo para surdos a partir da obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha e tem como objetivo fomentar a criação de vocabulário específico na língua Libras. Metodologicamente, analisamos de *Os Sertões* em seus aspectos iconográficos, geográficos, antropológicos e linguísticos. Após a análise desses indicadores, percebemos que as fontes imagéticas contribuem para facilitar a compreensão da obra, para além da escrita. De igual modo, percebemos que as imagens auxiliam, por meio das interações diretas e indiretas entre os profissionais (tradutor/intérprete e professor) e o falante nativo de Libras, no acesso à maioria das obras literárias escritas em língua portuguesa.
PALAVRAS-CHAVE: Libras, *Os Sertões*, Ensino Colaborativo.

ABSTRACT: This article reports a collaborative teaching experience of Portuguese for the deaf through a dialogue on Os sertões, by Euclides da Cunha, between deaf student, Libras / Portuguese translator / interpreter and the Portuguese language teacher. The purpose of the proposal was to encourage the creation of specific vocabulary in Libras. The teaching experience took place using the Digital Dialogical Notebook tool. For now, aspects of fauna, flora, hydrography and relief of the northeastern hinterland stand out from Os sertões. For this, the iconographic, geographic, anthropological and linguistic aspects of this pre-modernist novel were studied. After analyzing these indicators, photographs and images were perceived, linking all these factors to a visual literacy that allowed a greater understanding of the work. Recordings and video editions were made with the search of historical record of these creations. It was found that, due to the direct and indirect interactions between the professionals (translator / interpreter and teacher) and the native speaker of Libras, it was possible to create linguistic material of great social and educational value, since the Deaf People do not have access to most literary works written in Portuguese.
KEYWORDS: Libras, Os Sertões, Collaborative Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é um relato de experiência das etapas de criação do vocabulário/Léxico na (Língua Brasileira de Sinais) das espécies da fauna e flora e do relevo do sertão, relatados no romance Os Sertões, de Euclides da Cunha. Pretende-se a partir desta proposta, contribuir com o desenvolvimento da Libras no que se refere ao aprendizado de Língua Portuguesa e de Literatura, possibilitar a adaptação/tradução da obra para que a

comunidade surda tenha acesso na língua materna, mostrar a importância do uso de imagens no ensino de alunos surdos, servir de registro histórico para a comunidade surda, bem como fomentar mais traduções de obras literárias com acessibilidade. Nas etapas de produção do trabalho, é feita uma apresentação da situação atual das pessoas surdas com relação ao acesso à educação bilíngue, como também das dificuldades enfrentas para que o ensino-aprendizagem de surdos seja possível. Logo em seguida, descreve-se o funcionamento do Caderno Dialógico Digital, sua proposta e o uso do mesmo para o ensino através de imagens na leitura e interpretação do romance. Fotos de algumas conversas no Caderno Digital e imagens usadas na produção do vocabulário são mostradas, além dos *QR codes* para que pessoas surdas e ouvintes possam visualizar os sinais criados. Em seguida, as etapas de tradução e interpretação são detalhadas sob a ótica de um processo complexo de análise linguística.

2 I UM POUCO SOBRE OS SURDOS E SUA EDUCAÇÃO NO BRASIL

As propostas desse trabalho de criação de Léxico e análise vocabular da obra surgiram devido à escassez de adaptações para Libras dos romances e documentos literários que são a base do ensino de Língua Portuguesa, Redação e Literatura nas escolas regulares brasileiras e fontes de estudo da Linguística. A pessoa surda é vista como bilíngue pela sociedade, todavia os acessos à Libras e à Língua Portuguesa respectivamente não acontecem no período de aquisição de língua e nem da forma devida. Segundo Lenneberg (1967 apud QUADROS; e CRUZ, 2011) existe um período crítico para a aquisição da linguagem. Esse período “se iniciaria por volta dos 2 anos e se encerraria por volta da puberdade” (p.33).

Muitas pessoas surdas moram em cidades do interior onde não há associações de surdos, centros de AEE(Atendimento Educacional Especializado) e congêneres, mas que compartilham de movimentos políticos e culturais e são usuários das línguas de sinais. Existem também outros surdos isolados nas zonas rurais, sem contato com a comunidade surda e que, da mesma forma que todos os surdos, constroem sua “formação de mundo através de artefato cultural visual” (STROBEL, 2008, p. 20), com grau linguístico diferenciado, através dos conhecidos gestos caseiros ou sinais familiares[1].

O povo surdo é composto por pessoas das zonas rurais, das zonas urbanas, índios, mulheres surdas, de comunidades quilombolas, surdos usuários das Línguas de Sinais, surdos oralizados[2], surdos implantados[3], com diferentes gêneros e sexualidades e muitos outros. Esses surdos também compõem o povo surdo e necessitam de acesso à informação e à comunicação como dizem os textos das Leis n° 10.436 (Lei de Libras) e nº 12.319 (Lei

1 Termo usado pelos pesquisadores e linguistas que designa a comunicação dos sujeitos surdos que, quando isolados e sem acesso à língua de sinais e ao português, usam gestos e dramatizações para se comunicar.

2 Pessoas surdas falantes do Português na modalidade oral

3 Pessoas surdas que utilizam implante coclear

do Tradutor/Intérprete de Libras) sancionadas nos anos de 2002 e 2010 respectivamente e da Lei nº 13.146 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência).

3 I A EXPERIÊNCIA DE ENSINO

A partir das propostas realizadas pela disciplina de Língua Portuguesa ministrada pelo professor José Radamés Benevides em anos anteriores no IF Baiano (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano), o caderno dialógico de comunicação entre os discentes e o docente para aprimoramento da leitura e escrita foi criado e utilizado durante alguns anos em sala de aula com os alunos regulares do ensino médio integrado do curso de agropecuária no mesmo Instituto. Em cadernos adquiridos pelos alunos, textos de diversos gêneros, imagens e relatos eram transcritos ou colados semanalmente e entregues ao professor. O docente, por sua vez, levava para sua residência, lia, respondia e fazia observações construtivas no intuito de incentivar mais produções.

3.1 Os sujeitos do diálogo

Visto que no Brasil, o povo surdo tem acesso tardio ao aprendizado de Libras(L1[4]) e sucessivamente ao de Língua Portuguesa(L2[5]); para os alunos surdos, esse trabalho já vinha acontecendo colaborativamente entre os profissionais de tradução/interpretação de Libras e o professor de Língua Portuguesa usando os cadernos dos próprios alunos e os momentos de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo dados, “mais de 90% das crianças surdas nascem de pais ouvintes que não usam a língua de sinais” (STROBEL, 2008, p. 35), como isso, “as crianças surdas são frequentemente expostas à língua de sinais como primeira língua em um intervalo de idade bem além da infância” (QUADROS; CRUZ, 2011, p. 5).

3.2 O meio do diálogo: o caderno dialógico digital

No ano de 2020, devido à pandemia do coronavírus, esse trabalho foi adaptado para versão digital através de grupo no aplicativo *WhatsApp*, sempre às quartas-feiras no turno vespertino, permitindo uma conversa direta entre o aluno e estes profissionais. Contudo algumas inquietações surgiram a partir da formação deste trabalho virtual (Figura 1). Como o Caderno Dialógico Digital (nomenclatura adotada pelo docente de Língua Portuguesa) tinha o objetivo de trabalhar a comunicação escrita em Língua Portuguesa via *Internet* com o aluno surdo e incentivar o aprendizado da mesma, surgiu a proposta de utilizá-lo para a análise e apreciação das obras literárias da língua portuguesa, conforme esclarece Oliveira (2009):

4 Primeira Língua
5 Segunda Língua

> Diante da complexa realidade social contemporânea, a qual disponibiliza todo tipo de informação por meio dos mais variados sistemas linguísticos e aparatos tecnológicos, a escola necessita formar um cidadão capaz de interagir e se comunicar através de todos esses meios. Nesse contexto, uma linguagem constantemente utilizada é a visual. (Oliveira, 2009, p. 5)

Figura 1: Fotografia de parte da conversa no Caderno Dialógico Digital.

Fonte: Acervo do Autor.

Todo esse trabalho também vem do incentivo específico de um grupo de estudo e pesquisa criado na região de Senhor do Bonfim na Bahia dentro do Instituto Federal Baiano (Grupo Libras-Português-Libras) com participação de vários profissionais surdos e ouvintes. Este ofertou, no ano de 2019, um curso de ensino de língua portuguesa como L2 para as pessoas surdas da região.

3.3 O diálogo sobre O*s Sertões*: fragmentos de uma conversa

Um dos romances escolhidos para o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa, no ano de 2020, através do Caderno Dialógico foi o livro *Os Sertões*, de Euclides da Cunha, uma obra emblemática do período pré-modernista, publicada em 1902, e que seria lida por todos os alunos do terceiro ano do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio. Um romance de caráter regionalista que narra acontecimentos da Guerra Sangrenta

conhecida como Guerra de Canudos. Esta liderada por Antônio Conselheiro na região da cidade de Canudos no interior do Estado da Bahia durante os anos de 1896 e 1897. O livro é um relato histórico que mistura cultura, relevo, fauna e flora do Sertão brasileiro e um marco histórico da literatura e da história do Brasil; podendo ser analisado por várias áreas de conhecimento e ciências como Antropologia, Sociologia, Geografia, História, Linguística, entre outras. A obra possui uma característica crítica realista, abordando questões políticas, econômicas e sociais do Brasil no período pré-modernista.

Euclides da Cunha faz uso de linguagem cientificista para recriminar o nacionalismo e o ufanismo da sociedade brasileira neste período. Através da obra, o autor exemplifica como a população brasileira era retratada ou representada naquele período e de como o sertanejo/nordestino era estereotipado no âmbito nacional. Trata-se de uma prova científica e artística com objetivo de confrontar uma visão idealista do índio herói e do negro trabalhador.

A obra é extensa e dividida em três partes com as seguintes temáticas: “A terra”, onde o autor faz uma descrição do local, clima, relevo, vegetação e espécies de todo o Sertão e da seca que assola a região, e está dividida em cinco capítulos onde um estudo e análise descritiva são feitos; a segunda parte da obra chama-se “O homem”, também em cinco capítulos que compõem um estudo antropológico e sociológico da vida, dos costumes e das pessoas que compõem o Sertão Nordestino, ou seja, do próprio sertanejo; a seguir, na última parte da obra, está uma descrição da Guerra de Canudos, cenário onde grande parte da população nordestina foi dizimada e tem-se agora um estudo historiográfico que está dividido em 34 capítulos, sendo que nessa parte da obra temos quatro expedições feitas pelo exército brasileiro e o período referente ao “pós-guerra”, chamado pelo autor de “últimos dias”. Neste trabalho, centrou-se apenas na parte vocabular, como contribuição as etapas de produção da obra adaptada.

4 | AS IMAGENS DO DIÁLOGO/DAS IMAGENS, O DIÁLOGO

Sendo assim através do trabalho com esta obra, os profissionais ficaram defronte algumas inquietações. A primeira, acerca da inexistência de léxico suficiente na Libras ou nas Línguas de Sinais Brasileiras para relevo, fauna e flora típicos da região do sertão nordestino. A segunda foi de não haver adaptação deste romance acessível às pessoas surdas usuárias da Libras.

Logo, a criação de vocabulário específico para adaptação desta obra necessitava de apoio linguístico do aluno surdo Matheus Anacleto da Silva, aluno do terceiro ano do ensino médio do IF Baiano, que apesar de ser leitor assíduo da Língua Portuguesa e usuário fluente da Libras, não dominava ou desconhecia termos e variações regionais descritos no livro; além, é claro, da dificuldade nos aspectos morfossintáticos do Português que diferem das Línguas de Sinais.

A seguir o professor de Língua Portuguesa iniciou, em três etapas distintas, diálogos de análises dos aspectos geográficos, da vegetação e das espécies animais de toda a região do Sertão descritas no livro (Figuras 2 e 3), indagando ao aluno sobre o conhecimento ou desconhecimento dos nomes dos mesmos. Após, o aluno surdo e o docente retornavam com fotos pesquisadas via *site Google Imagens* (Figuras 4 e 5), ressaltando assim como as imagens são importantes para contextualização e compreensão da obra literária. Ao mesmo tempo, o profissional Tradutor e Intérprete de Libras acompanhava as discussões, auxiliando no processo de tradução e fazendo as devidas anotações deste Léxico específico. Lembre-se aqui que o povo surdo faz uso dos vocábulos da Língua Portuguesa organizando as frases e os períodos na estrutura sintática da Libras, e nem sempre as pessoas ouvintes conseguem compreender devido à falta de socialização. O professor de Língua Portuguesa acima descrito já possuía contato habitual e também experiência com ensino de L2 para surdos[6].

Figura 2: Fotografia de parte da conversa no Caderno Dialógico Digital.

Fonte: Acervo do Autor.

6 Em 2019, um curso de extensão de ensino de Língua Portuguesa para pessoas surdas vou promovido por uma equipe com 12 profissionais em Senhor do Bonfim/BA, através da parceria entre o IF Baiano e a Faculdade Mustruia18.

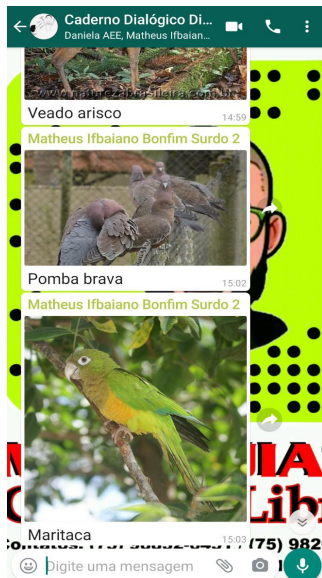



Figura 3: Fotografia de parte da conversa no Caderno Dialógico Digital.

Fonte: Acervo do Autor.

Figura 4: Fotografia da Queixada.

Fonte: *Google* Imagens.

Figura 5: Fotografia da Barriguda

Fonte: *Google* Imagens.

Associado a isso, o profissional da Libras, Márcio Araújo, já possuía um canal na plataforma de *streaming* chamada *YouTube*, onde um *sinalário* (dicionário de léxico em e da Libras) com cerca de dez mil verbetes/vocábulos, diversas aulas e vídeos sobre Libras e Cultura Surda são disponibilizados e acessíveis à toda comunidade surda (Figuras 6 e 7). Todavia mesmo com todo esse acervo digital em vídeos, o Léxico específico do romance ainda não existia na plataforma. Inicia-se a jornada de pesquisa por léxico destas áreas específicas através da internet, livros, mídias sociais e artigos científicos. Mesmo com toda a busca, a glosa relativa à parte geográfica e às espécies de plantas e animais do Sertão nordestino ainda não existiam. Apenas trabalhos relacionados à outras áreas de conhecimento, à outras obras literárias ou alguns termos genéricos do vocabulário específico relativo ao Sertão que foram também incorporados ao trabalho foram encontrados.

Figura 6: Logomarca do canal do Autor no *Youtube.*

Fonte: Acervo do Autor

Figura 7: *QR Code* para acesso ao canal do *Youtube* do Autor

Fonte: Acervo do Autor

O Nordeste faz uso de termos linguísticos regionais e devido à sua extensão, quantidade de unidades federativas e dialetos locais; o arcabouço linguístico é imenso. Com isso, o enfoque precisou ser mantido no Livro (*Os Sertões*) proposto no Caderno Dialógico Digital.

Primariamente, o estudante surdo, mediado pelo Tradutor Intérprete de Libras (também professor de Língua Portuguesa) em cooperação com o docente de Português do Instituto, analisou as fotografias e as explicações dos conceitos deste vocabulário proposto para seu entendimento sobre a localização e as características visuais de morros, montanhas, depressões, chapadas, vegetação em geral, assim como também animais típicos da região. Sendo a Libras uma língua visuo-espacial, seus parâmetros fonológicos precisam ser respeitados no processo de criação de novos sinais (vocábulos), bem como a participação de profissionais de áreas científicas diversas é necessária para embasamento teórico e prático de sua produção, visto que é da interação do surdo com o intérprete e com o conteúdo que está estudando que nasce o sinal[7]. Destaque-se aqui que a Libras é uma língua e como toda língua, ela é um fenômeno social que flui na criação automática e natural de seus vocábulos pelo seu povo e permitem seu uso em diversos contextos sociais, profissionais, de ensino e pesquisa.

Por ser morador da região do Sertão nordestino, o aluno surdo já possuía subsídios visuais e contato com espécies de animais, de plantas e morros próximos a sua cidade de moradia (Filadélfia/BA), porém ele desconhecia a maioria dos nomes empregados na designação de animais, vegetais e relevo. Este trabalho subsidiou de forma adequada a sua compreensão e auxiliou na criação dos sinais. Mapas do Sertão, da região Nordeste, da Bahia, de relevo, hidrografia, vegetação e clima (Figuras 8, 9 e 10) foram apresentados ao aluno através da plataforma digital *WhatsApp* para que ele pudesse compreender a conexão entre todos estes mapas e área geográfica denominada Sertão nordestino.

Em seguida, a descrição geral do Sertão foi feita, sempre perguntando ao aluno o que ele conhecia ou desconhecia. Os seguintes dados foram apresentados e discutidos

7 Descreve-se aqui a origem do sinal em contexto acadêmico-científico.

na sequência:

Figura 8: Fotografia do barro vermelho

Fonte: Google Imagens

Figura 9: Fotografia da Serra da Furna

Fonte: *Google* Imagens

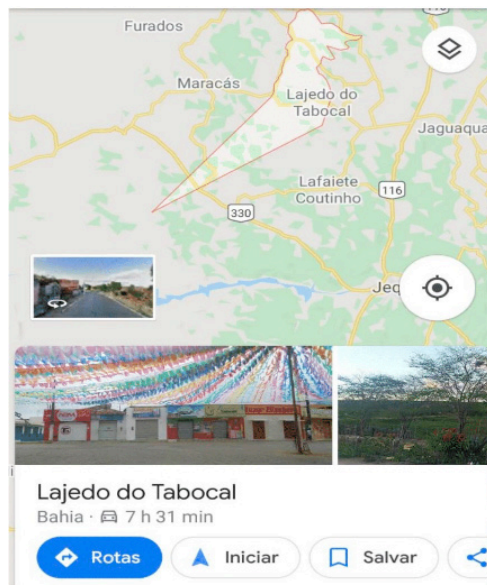



Figura 10: Fotografia de localização no *Google Maps*

Fonte: *Google Maps*

Segundo TAMANINI e SILVA(2020):

> Afirmar que os livros didáticos alimentam um chavão acerca dos nordestinos não é novidade. Um rápido levantamento bibliográfico mostra que há décadas, muitos escritores enxergam os nordestinos somente pelos sotaques e trejeitos carregados, cômicos e estridentes, fervorosamente católicos, rústicos, briguentos, etc. Verificamos também que, com muita frequência, os livros didáticos confabulam tal imaginário, reforçam as parcialidades, deixando de ensinar nas escolas o outro lado. (TAMANINI; SILVA, 2020, p. 6)

Como dito pelos autores acima citados, os livros didáticos, bem como a mídia no uso de "imagens ressecadas"(TAMANINI; SILVA, 2020) não colaboram para a superação de estereótipos e interpretações distorcidas do Nordeste e do Sertão. Devido a isso, outras informações surgiram através de fotos e imagens e por indagações do próprio aluno sobre o sertão não ser apenas uma área de secas, fome e miséria, mas também de rica produção agrícola, extensões de águas e belíssimas fontes de turismo.

4.1 Descrição e análise do trabalho com as imagens para a tradução/ interpretação

Para o trabalho de tradução e interpretação, uma análise histórico-antropológica da Guerra de Canudos centrada em Antônio Conselheiro com os aspectos físicos do povo sertanejo, como as vestimentas típicas, as etnias e as religiosidades retratadas por Euclides da Cunha foi necessária (Figura 11).

Figura 11: Prisioneiros do arraial de Canudos após o confronto com o Exército retratado em "Os sertões"; a foto fez parte da exposição "Euclides da Cunha. Os sertões — testemunho e apocalipse", na Biblioteca Nacional

Fonte: Biblioteca Nacional

Toda essa descrição foi citada para embasar, o quanto de informações faziam-se necessárias nesse trabalho e de como a pesquisa e análise prévias são de absoluta precisão para uma produção acadêmica em Libras e em qualquer idioma. E esta torna-se mais complexa quando imagens não são utilizadas. Sem o uso de imagens seria impossível fazer com que o aluno surdo (alfabetizado de forma visual) compreendesse ou entendesse a localização, formação, criação e toda a extensão da região estudada. De acordo com Heberle (2010):

> [...] a importância de se considerar o modo como outros recursos semióticos, além da linguagem verbal, se inter-relacionam em textos, visto que a realidade vivenciada por nossos alunos e por nós na sociedade contemporânea exige ações imediatas no sentido de se viabilizar ações pedagógicas que estimulem o desenvolvimento da 'competência comunicativa multimodal' (HEBERLE, 2010, p. 3).

Iniciou-se um trabalho de garimpo de imagens na *Internet*, nas conversas de *Whatsapp* e também de sites específicos de análise da obra. Após análise dos aspectos visuais e descritivos, o tradutor e intérprete coletou os sinais preexistentes em arquivo de texto e voz; o aluno surdo foi incentivado a criar os sinais inexistentes para uma glosa específica a ser organizada em *Playlists* (galerias de vídeos) do *Youtube* e depois esses sinais serão usados na adaptação/tradução da obra *Os Sertões* para a Libras.

Acerca das interpretações/traduções prévias dos vídeos escolhidos, o Tradutor/ Intérprete de Libras e Língua Portuguesa anotou os sinais com as descrições dos parâmetros

e usou desenhos pictográficos; delimitou tempo de gravação; gravou áudio em Língua Portuguesa usando aplicação de celular com a narração das descrições dos sinais; ajustou iluminação, fundo, foco e posição da câmera; verificou se o vestuário estava apropriado ao contraste de cores do fundo e da iluminação; iniciou a gravação da sua interpretação/tradução; assistiu o vídeo para ver a qualidade do conteúdo e da imagem; retirou o vídeo do celular ou câmera transferindo-o para o computador; através de programa editor de vídeos e imagens ampliou, cortou, suprimiu, retirou áudio e verificou conteúdo (um tempo de cerca de 2h foi gasto na edição de cada 30min de vídeo a depender dos recursos usados); fez *upload* (postagem) dos vídeos para o *Youtube* gerando endereços eletrônicos (*links*), separou os vídeos em galerias (*playlists*), incorporou fotografias e imagens a tela inicial de cada vídeo e por último gerou, através de aplicativo de celular, os *QR Codes* utilizados neste trabalho. Todas essas etapas foram necessárias segundo os preceitos de complexidade da Libras conforme considerações de Quadros e Karnopp (2004):

> As línguas de sinais são, portanto, consideradas pela linguística como línguas naturais ou como um sistema linguístico legítimo e não como um problema do surdo ou como uma patologia da linguagem. Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças [...] observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma complexa estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30).

Foram produzidas as seguintes categorias: cidades baianas e nordestinas (Figura), animais típicos do Sertão (Figura), espécies de plantas nativas do Nordeste (Figura), sinal da Guerra de Canudos (Figura), sinal do autor Euclides da Cunha (Figura), sinal da região geográfica denominada de Sertão (Figura), sinal do bioma Caatinga (Figura) e além disso diversos outros sinais utilizados na obra como verbos, objetos, vestimenta e expressões estão distribuídos em outras galerias de vídeos já postadas no canal do *Youtube* Mustruia Dezoito.

Figura 12: *QR Code* da *playlist* das cidades baianas

Fonte: Acervo do Autor

Figura 13: Sinais das espécies de animais típicos do Nordeste

Fonte: Acervo do Autor

Figura 14: Sinais das plantas nativas do Nordeste

Fonte: Acervo do Autor

Figura 15: Sinal da Guerra de Canudos

Fonte: Acervo do Autor

Figura 16: Sinal do Autor Euclides da Cunha

Fonte: Acervo do Autor

Figura 17: Sinal da área geográfica e cultural Sertão

Fonte: Acervo do Autor

Figura 18: Sinal do bioma Caatinga

Fonte: Acervo do Autor

Quanto aos sinais relativos ao relevo, um trabalho foi feito através do *Google Maps* para que o aluno pudesse compreender onde cada morro, montanha, chapada, distrito, povoado e cidade do Sertão está localizado como relatado no livro de Euclides da Cunha.

Conforme dito por Santaella (2012):

> [...] uma aprendizagem mais sistematizada do que se poderia chamar uma “alfabetização visual”, com a finalidade de desenvolver uma recepção crítica das imagens que permita discutir as práticas do olhar e as práticas de produção, circulação e construção de sentidos atribuídos a elas. (SANTAELLA, 2012, p.1)

Assim, com o uso de imagens e vídeos, um processo de alfabetização visual voltado a esta obra e a tantas outras foi iniciado para que o aluno conseguisse visualizar a obra *Os Sertões* de Euclides da Cunha não só nos aspectos sociais, mas também nos aspectos históricos, geográficos, culturais e econômicos.

5 | CONCLUSÃO

A partir de estudos das línguas de sinais e das línguas orais, pôde-se inferir que o uso de imagens é meio fundamental para compreensão e para a interpretação de obras literárias, livros didáticos e estudos acadêmicos em geral. Através de uma análise inconsciente ou consciente da imagem, o sujeito surdo que é visual incorpora leituras e avança no processo de ensino-aprendizagem; como também os significantes e os significados de uma palavra/

sinal sofrem alterações de uma língua/cultura para outra. Não apenas os alunos e alunas surdos, mas todo e qualquer aluno cria interpretações e compreensões mais profundas com uso da visualidade.

Este trabalho trouxe contribuições para a comunidade surda acadêmica, para alunos surdos do ensino médio e também proporcionou aos envolvidos aquisições profissionais e linguísticas enriquecedoras. Este projeto é parte de um acervo histórico do e para o povo surdo, bem como é uma prova de como a inclusão de surdos através do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Libras é possível se feito respeitando as variações e diferenças linguísticas.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, Aziz Nacib. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. 4ª ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007. 159p.

ADAS, Melhem; ADAS, Sérgio. **Expedições Geográficas**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2011. 280p.

BRASIL, Constituição (2002), **LEI Nº 10.436, DE 24 DE ABRIL DE 2002.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL, Constituição (2010), **LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL, Constituição (2015), **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 nov. 2020.

CAMPELLO, Ana Regina e Sousa. Pedagogia Visual / Sinal na Educação de Surdos. **Estudos Surdos II** / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

CAPOVILLA, Fernando C., Raphael, Walkiria, Macedo e Eliseu. **Manual Ilustrado de Sinais e Sistema de Comunicação em Rede para os Surdos**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

CUNHA, Euclides da. **Os Sertões.** São Paulo; Editora L&PM Pocket (1201), 2016.

EMBRAPA – Empresa Brasileira De Pesquisa Agropecuária. Disponível em: https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/ Acesso em: 15 nov. 2020.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L.C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v.22, n.34, p.225-236, 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/275>. Acesso em: 01 nov. 2020.

HEBERLE, V. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies. ***Ilha do Desterro*,** Florianópolis, n. 38, p. 115-138, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/geociencias/cartas-e-mapas/mapas-regionais/15974-semiarido-brasileiro.html?=&t=o-que-e. Acesso em: 15 nov. 2020.

LUDMILLA SOUZA. Repórter da Agência Brasil (Org.). **Acordo com Sabesp antecipa chegada de água do São Francisco à Fortaleza.** 2017. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-08/acordo-com-sabesp-antecipa-chegada-de-agua-do-sao-francisco-fortaleza>. Acesso em: 15 nov. 2020.

OLIVEIRA, Maria Márcia Costa. Alfabetização visual: uma abordagem arte-educativa para a contemporaneidade. **Estudos Semióticos**. Disponível em: http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es. Editores Responsáveis: Francisco E. S. Merçon e Mariana Luz P. de Barros. Volume 5, Número 1, São Paulo, junho de 2009, p. 17–27. Acesso em: 15 set 2020.

QUADROS, R.M; CRUZ, C.R. **Língua de sinais: instrumentos de avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSS, Jurandyr L. Sanches. **Geografia do Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Edusp, 2008. 552p.

RUDNER, Aaron; PEREIRA, Maria C. Pires; PATERNO, Uéslei**. Laboratório de Interpretação – I**, Florianópolis**,** 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TAMANINI, Paulo Augusto; SILVA, Enock D. Roberto da. **Imagens Ressecadas**: a representação iconográfica do Nordeste nos Livros Didáticos de História. Mossoró: Pimenta Cultural, 2020, p. 1 – 14.

CAPÍTULO 4

JOGOS DIDÁTICOS: *HOJE É ... DIA DE BRINCAR !!!*

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 08/03/2021

Leonice Elci Rehfeld Nuglisch
Ensino Fundamental da Escola Estadual Adolfo Kepler
Panambi-RS
http://lattes.cnpq.br/4417055184794355

Lucia Oliveira de Andrade
Ensino Fundamental da Escola Estadual Adolfo Kepler
Panambi-RS
http://lattes.cnpq.br/3699928459631080

RESUMO: Neste artigo, jogos didáticos: *Hoje é ... Dia de brincar !!!* Busca demonstrar a importância dos jogos didáticos, elaborados, exclusivamente para auxiliar na aprendizagem da operação de adição matemática. Com uma aluna que apresentam deficiência intelectual, e o outro com deficiência visual com baixa visão, ambos estão nos atendimentos na sala de recursos multifuncional e que demostraram imensa satisfação em fazer uso de jogo. Sendo que o desenvolvimento deste trabalho, temos a plena convicção que o jogo não é somente importante para a área da Matemática, mas principalmente para a matemática da vida, pois embora seja uma ciência exata, ela também precisa de poesia. Diante disso temos a plena convicção que o jogo dá uma conotação poética para o que parece ser lógico.
PALAVRAS-CHAVE: *Brincar, Jogo, M*atemática, Educação e Especial.

TEACHING GAMES: TODAY IS ... PLAYING DAY !!!

ABSTRACT: In this article, educational games: Today is ... Play day !!! It seeks to demonstrate the importance of educational games, designed exclusively to assist in learning the operation of mathematical addition. With one student with intellectual disabilities, and the other with visual impairment with low vision, both are in attendance at the multifunctional resource room and who showed immense satisfaction in using the game. Since the development of this work, we are fully convinced that the game is not only important for the area of Mathematics, but mainly for the mathematics of life, because although it is an exact science, it also needs poetry. Given this, we are fully convinced that the game gives a poetic connotation to what seems to be logical.
KEYWORDS: Play, Game, Mathematics, Education and Special.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar jogos didáticos, elaborados, exclusivamente para atender alunos da Sala de Recursos do Ensino Fundamental da Escola Estadual Adolfo Kepler de Panambi-RS. A escola procura desenvolver-se numa perspectiva inclusiva, ou seja, gradativamente vem modificando seus ambiente, suas atitudes e sua estrutura para tornar-se acessível a todos e todas, valorizando

de forma igualitária seus alunos, acreditando nas potencialidades, habilidades e competências dos mesmos, respeitando o ritmo e a identidade de cada sujeito aprendente.

Durante diversas conversas com a professora regente e também com os demais professores, fica evidenciado o imenso comprometimento com a aprendizagem, destacando o respeito por todos que fazem parte da comunidade escolar. Nessa dimensão ambos são alunos público alvo do Atendimento Educacional Especializado. Nesse contexto é necessário buscar práticas condizentes a essa perspectiva, que potencialize cada vez mais a capacidade de aprender e ensinar. Assim, nós, professoras que trabalhamos na Sala de Recursos desta Escola, acreditamos que o jogo é um dos recursos indispensáveis na equiparação de oportunidade para construção da aprendizagem.

A Sala de Recursos busca, nesse momento, auxiliar na aprendizagem da operação de adição uma aluna que apresentam deficiência intelectual, e o outro com deficiência visual com baixa visão, ambos estão nos atendimentos na sala de recursos multifuncional e que demostraram imensa satisfação em fazer uso de jogos. Percebemos ser o jogo uma ferramenta útil e agradável para ser aproveitada, visando desenvolver a capacidade intelectual, afetiva e motora.

> O jogo lúdico inserido no processo ensino-aprendizagem se tornará pedagógico e deverá ser usado com rigor e cuidado no planejamento, por ser marcado por etapas muito nítidas, e que efetivamente acompanhem o progresso dos alunos. O elemento que separa um jogo pedagógico de um objeto de caráter apenas lúdico, é que os jogos ou brinquedos pedagógicos são desenvolvidos com a intenção explícita de provocar uma aprendizagem significativa, estimular a construção de um novo conhecimento e principalmente, despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória (MAFRA, 2008, p. 13).

A aplicação dos jogos visa estimular, nesse caso, os processos intelectuais, como atenção, memória, concentração, percepção, linguagem, cálculo mental e raciocínio lógico nas propriedades de adição, com os alunos Emily e Kauã. Através dos jogos didáticos: pista de corrida da aprendizagem e lince procuramos envolver a exploração do campo conceitual aditivo, bem como impulsionar a apropriação de conceitos matemáticos relacionados a este campo conceitual.

CAMINHOS METODOLÓGICOS, RESULTADOS E DISCUSSÃO

O atendimento na Sala de Recursos para todos os alunos têm várias intencionalidades, mas algo é extremamente comum em todos os tipos de atendimentos ofertados: o Atendimento Educacional Especializado (AEE) precisa focar seus atendimentos nas necessidades específicas de cada aluno que dele participa. O jogo é uma das mais ricas estratégias para a estimulação cognitiva de todas as crianças e, no caso dos nossos alunos atendidos nas Salas de Recursos, isso não é diferente.

Com a intencionalidade de potencializar a área da Matemática, neste caso, construímos, especificamente, dois jogos de adição, envolvendo as propriedades fundamentais até 19, tendo em vista que percebemos que as aprendizagens referentes à quantificação e soma, envolvendo essa numeração, ainda não estava plenamente construída.

Com a aplicação desses dois jogos temos a intenção de minimizarmos as dificuldades e até mesmo superarmos as dificuldades que ora os nossos alunos estão apresentando. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática (BRASIL, 1998), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), também abordam a importância dos jogos, por isso acreditamos que os mesmos são fundamentais para a construção da aprendizagem de forma ativa e significativa.

Para Piaget (1990), o desenvolvimento cognitivo é um processo de sucessivas mudanças qualitativas e quantitativas das estruturas mentais (esquema). A construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações que provocam o desequilíbrio nesse *esquema*, necessitando dos processos de *assimilação* e *acomodação* para a construção de novos esquemas e o alcance do equilíbrio.

Com o propósito de provocar desequilíbrio nos esquemas acima citados, utilizamos os jogos que passaremos a relatar.

Os jogos foram utilizados para desenvolver a propriedade da adição, na contagem até 19, com a escrita de numerais através de cálculos em números e também em Libras, dentro das dificuldades que os alunos apresentam. Jogamos em dupla. Quando a fita vermelha era retirada, sinalizava o momento de descobrir o próximo desafio, para assim associar quantidades ao símbolo que a representava. Além de realizar adições mentalmente e de forma lúdica, os alunos necessitavam identificar os cálculos fundamentais da adição. Embora capazes e habilidosas, trata-se de crianças que demandam mais tempo para aprender, motivo pelo qual o jogo auxilia e favorece. Na busca do conhecimento, o homem estabelece vários modelos teóricos para compreender os processos cognitivos e afetivos da aprendizagem. Para entender melhor, parte-se das seguintes teorias:

> É uma construção contínua, comparável à edificação de um grande prédio que, na medida em que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornasse o equilíbrio. (PIAGET, 1990, p.12).

Muitas paradas e risos ocorrem durante o desafio de cada novo cálculo, o que expressa os sentimentos positivos em relação ao jogo. São utilizadas sequências numéricas para quantificar imagens e objetos. Outro detalhe importante de ser considerado é que, como afirma Ballone (2007), a deficiência intelectual é considerada um aprendizado abaixo da média, originada no período de desenvolvimento. Por estarem em atraso no seu desenvolvimento, essas crianças apresentam certas dificuldades em competir com

os demais colegas que são considerados normais. Por esse motivo foram desenvolvidos esses dois desafios matemáticos, criados para reforçar o aprendizado do emprego do sinal de adição (+), por meio de situações problema, criadas especialmente com imagens e contas numéricas e também em Libras, auxiliando os estudantes nas atividades que envolvem adição.

Descreveremos abaixo os materiais utilizados e também como foi a interação com os alunos.

JOGO 1 – PISTA DE CORRIDA

Material

1 – Pista de corrida (quadro imantado);

2 – 26 Fichas vermelhas, imantadas;

3 – 10 Bolas imantadas;

4 – 25 Peças em madeiras, com imagens de quantidades;

5 – 99 Fichas com contas fundamentais, com soma até 19.

6 - 99 Fichas com contas fundamentais, com soma até 19, em Libras;

7 – Dois carrinhos em miniatura;

8 – Um dado de quantidade até 6.

1ª Varição

Desafiamos os dois alunos a montarem a pista, utilizando as 26 fichas imantadas conforme sua criatividade. Em seguida os alunos Kauã e Emily demarcam os 10 pontos especiais, com as bolas imantadas coloridas. No início do jogo foi aquela expectativa com o lançamento do dado. Emily teve sorte ao jogar o dado e obter o número 5. Por ser um número maior que 3, do Kauã, ela inicia o jogo. Iniciaram a corrida e quando um carrinho parou no local identificado pelas bolas imantadas, o aluno teve a missão de substituir por um das contas fundamentais de adição e resolvê-lo, mentalmente. Ganhou o jogo aquele que chegou por primeiro no fim da pista. Logo em seguida estimulamos a fazer o registro de cada operação matemática.

2º Variação

No segundo momento utilizamos a mesma regra de jogo: aquele que tira o maior valor ao lançar o dado, começa jogo. A pista é a mesma, o que modificamos para os nossos jogadores, foi o uso das peças em madeira, que apresentam representações de pequenas quantidades. Quem iniciou desta vez foi o aluno Kauã, que vibrou muito por ser o primeiro

a jogar. A forma de jogar é que cada peça já apresentava a sentença matemática de adição, às quais foram também resolvidas primeiro mentalmente e depois com o devido registro escrito.

Para fixar e memorizar o sinal de adição (+), apresentamos uma nova situação de jogo, denominado Lince matemático. É interessante que as situações foram acompanhadas de material pedagógico confeccionado para brincar de aprender, uma vez que a ideia de adição é muito comum em nosso dia a dia. Para auxiliar no desenvolvimento, de acordo com Groenwald e Timm (2002), "verificamos que há três aspectos que por si só justificam a incorporação do jogo nas aulas. São estes: o caráter lúdico, o desenvolvimento de técnicas intelectuais e a formação de relações sociais".

JOGO 2 – LINCE MATEMÁTICO

Material

1 – Uma bandeja em forma de tabuleiro, com numeração de 0 a 19;

2 - 99 fichas com contas fundamentais de adição, com soma até 19.

O desenvolvimento do jogo foi em dupla, um de cada vez tirando uma ficha móvel com a referida operação matemática. Para finalizar encontraram o seu resultado no tabuleiro. Sempre que jogavam, um da dupla era o campeão, assim que preenchiam, por primeiro, a bandeja das contas. Vygotsky (1991, p.108), nos seus estudos, abordou que "pode-se ainda ir além, e propor que não existe brinquedo sem regras", tendo em vista que todo brinquedo traz uma situação imaginária e nela existem regras implícitas. Conforme o autor afirma:

> Sempre que há uma situação imaginária no brinquedo, há regras – não as regras previamente formuladas e que mudam no decorrer do jogo, mas aquelas que têm sua origem na própria situação imaginária. Portanto, a noção de que uma criança pode se comportar em uma situação imaginária sem regras é simplesmente incorreta. (VYGOTSKY, 1991, p. 108).

Abaixo, apresentamos as fotos, como registro de alguns dos momentos da prática dos jogos:

Figura 1: Alunos realizando a prática dos jogos.

Fonte: Os autores (2018)

CONCLUSÕES

Analisando a trajetória percorrida e as aprendizagens construídas, entendemos que realmente a prática de jogo é indispensável no universo do Atendimento Educacional Especializado e, por que não afirmar, no contexto da escola como um todo.

Essa estratégia se faz necessária, principalmente quando se acredita numa educação humanista e sócio-interacionista-humanista, no sentido de perceber o aluno e o professor como sujeito integral, aqueles que pensam e sentem simultaneamente, o que por muito tempo foi negado, numa concepção bancária e conservadora, para aqueles envolvidos diretamente na aprendizagem, professor x aluno. Somos seres sociais por natureza e inscritos socialmente através dos discursos. *O que dizemos sobre as crianças com deficiência? O que é mais forte? A criança ou a deficiência? O que as inscreve nesse contexto de escola? A possibilidade ou falta?*

Com esse trabalho tivemos a prova real que a linguagem potencializadora e as estratégias de trabalho condizentes deslocam a deficiência do sujeito. Deficiente é um sistema, é o ambiente que não prevê recursos, estratégias e tempos diferenciados para o ato de aprender. Deficiente é um sistema de ensino que acredita que aprendizagem só acontece com o pleno domínio da escrita. Deficiente é um sistema que não estimula o uso da tecnologia, das mídias de comunicação, que investe muito pouco na formação de professores e na própria estrutura de ensino.

Foi através de jogos, de recursos, simples, criados e confeccionados por nós mesmas, que pudemos ver nossos alunos por inteiro e não em partes. Foi possível sentir a vibração em cada jogada, em cada olhar, em cada ajuda mútua, no companheirismo que nos emociona profundamente e nos enche de orgulho. Sentimos que, por algum momento, estamos fazendo a diferença na vida deles, inscrevendo-os com sujeitos que desenvolvem habilidades, competências e conceitos. A vida é um jogo, saibamos ser uma peça do bem.

Deste modo, autores como Piaget (1990), Vygotsky (1991), Marcellino (2002), Chateau (1987), Kishimoto (2001) e Luckesi (2005) descrevem a importância dos jogos para o desenvolvimento infantil. Seguindo nessa linha é que trabalhamos com nossos alunos e temos a plena convicção que o jogo não é somente importante para a área da Matemática, mas principalmente para a matemática da vida, pois embora seja uma ciência exata, ela também precisa de poesia. Diante disso temos a plena convicção que o jogo dá uma conotação poética para o que parece ser lógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BALLONE, G.J. **Deficiência Mental** - in. PsiqWeb, Internet, revisto em 2007. Disponível em : <http://psiqweb.med.br/site/?area=NO/LerNoticia&idNoticia=29>.Acessado em: 20 junho. 2018.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. Tradução Guido de Almeida. 2. ed. São Paulo: Summus, 1987.

GROENWALD, Cláudia L. O.; TIMM, Ursula Tatiana. **Utilizando curiosidades e jogos matemáticos em sala de aula**. Disponível em: <http://www.somatematica.com.br>. Acesso em: 20 junho. 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e brincadeira**. In: ______. (Org.). O jogo e a educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, Cipriano C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna.** Salvador, 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/92769538/Ludicidade-e-Atividades-Ludicas>. Acesso em: 20 junho. 2018.

MAFRA, S. R. C. **O Lúdico e o Desenvolvimento da Criança Deficiente Intelectual.** 2008. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-6.pdf>. Acessado em: 20 junho. 2018.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária Ltda, 1990.

MARCELLINO, Nilson Carvalho. **Pedagogia da animação**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CAPÍTULO 5

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM ESPAÇO *FITNESS*: O ACOLHIMENTO DA PRESENÇA

Data de aceite: 03/05/2021

Robenilson Nascimento dos Santos
Professor da Educação Básica do Estado da Bahia
Salvador/Bahia
http://lattes.cnpq.br/9822935235899075

RESUMO: Este artigo tematiza a presença de alunos com deficiência visual em espaço fitness. A visada reflexiva intenciona a relação entre professores e alunos. À luz do método fenomenológico, realiza-se uma descrição compreensiva e interpretativa, tendo como fundamento o princípio da *epoché* ou suspensão redutiva, de maneira a contactar com o objeto tal qual ele se mostra, abstendo-se de arcabouços teórico-explicativos. O estudo enfoca dois espaços fitness localizados na cidade de Salvador. São destacados três aspectos que julgamos pertinentes para o visar intentado, quais sejam: a intervenção pedagógica dos professores, a percepção dos alunos com deficiência visual e o olhar dos demais estudantes de ambas as academias. O desfecho reflexivo, seguindo a trilha tessitural da abordagem, indica para o protagonismo assumido pelas pessoas com deficiência visual ao se lançarem como presença autêntica, possibilitando um perspectivar diferente sobre a condição existencial de não ver, refletindo na atitude de professores, funcionários, gestores e alunos videntes dos espaços fitness, lócus da investigação.
PALAVRAS-CHAVE: Pessoa com deficiência visual. Fenomenologia. Presença. Espaço fitness.

THE PRESENCE OF STUDENTS WITH VISUAL DEFICIENCY AT FITNESS SPACE

ABSTRACT: The theme of this article is the presence of students with visual deficience at fitness space. It is an intentional reflex review about the relationship between teachers and students. Following the phenomenological method, a comprehensive and interpretative description is accomplished based on the principle of *epoché* or reductive suspence, in order to contact the object in the way they present themselves, avoiding theoretical explanations. The central point of the article is two fitness spaces placed at the city of Salvador. Three aspects considered pertinent are brought out to the comprehensive-interpretative vision, such as: the teachers'pedagogical intervention, the perception of students with visual deficiency and the look of the other students of both academies. The reflexive outcome, following the tessitural trail of the approach, points out that the role played by visually impaired people in launching themselves as an authentic protagonism causing a different perspective on the living condition of not seeing, influencing the perception and attitude of teachers, clerks, managers and students that can see in fitness spaces of investigation.
KEYWORDS: People with visual deficiency; Fenomenology; Presence and Fitness Space.

INTRODUÇÃO

A Organização das Nações Unidas

(ONU), ao proclamar 1981 o ano internacional das pessoas com deficiência, ratifica princípios expressos em documentos anteriores, demonstrando estar atenta às lutas e reivindicações de há muito observadas, protagonizadas por cegos, surdos, dentre outros representantes desse segmento, como: pais, amigos, organizações não-governamentais e simpatizantes desta causa. A iniciativa contribuiu ainda para fortalecer os movimentos constituídos e geridos pelas próprias pessoas com deficiência com reflexos significativos nas ulteriores discussões sobre o assunto. Não se constitui propósito desta abordagem aprofundar a análise neste campo, evidenciado após o referido ato da ONU, entretanto com vista a uma contextualização deste trabalho, faz-se necessário, ainda que de modo *en passant*, dizer mais alguma coisa.

Com a proclamação do Ano Internacional da pessoa com deficiência pela ONU, essa discussão foi dimensionada em âmbito mundial. Nas duas últimas décadas do século XX, os debates intensificaram-se, propelidos por duas vertentes: a acadêmica, compreendendo pesquisas científicas (artigos, dissertações e teses) e a militância ativista, engendrada pelos movimentos sociais, organizações não governamentais e governamentais, que redundaram na produção de inúmeros documentos e considerável ampliação da legislação.

No campo acadêmico, os estudos questionaram categorias conceituais e a ideia de se pensar o indivíduo com deficiência, bem como o modelo de sociedade, as relações e os espaços públicos. O princípio norteador do discurso é a necessidade das devidas adequações, visando a igualdade de condições e a equiparação de oportunidades. Neste sentido, a proposta de integração não mais satisfazia a perspectiva de inserção social que se vislumbrava. Segundo Sassaki (1997, p. 34), conforme o paradigma integracionista, o acesso das pessoas com deficiência aos sistemas sociais como, por exemplo, educação e mercado de trabalho, considera apenas o mérito cuja responsabilidade é dos indivíduos, cabendo-lhes o preparo necessário para usufruírem dos bens e serviços socialmente disponíveis.

Ao se constituir como pauta reivindicatória dos movimentos sociais, a proposta de educação inclusiva critica o modelo médico integracionista e enfatiza a compreensão de que não é de exclusiva responsabilidade do indivíduo, a partir dos seus próprios esforços, adequar-se aos diversos ambientes do convívio social. Para essa perspectiva, é imperativo a reestruturação dos espaços públicos e privados, de modo a acolher a diversidade, incluindo aí as pessoas com deficiência, de maneira a terem as suas necessidades específicas contempladas, devendo, para tanto, serem realizadas mudanças em escolas, mercado de trabalho, ambientes culturais etc. (SASSAKI, 1997).

São notórios os avanços da proposta de uma sociedade inclusiva, fruto da associação entre o discurso acadêmico e a militância ativista, cujos reflexos se fizeram sentir em diversos países, influenciando políticas de Estado e de governo. As declarações de Jomtien (UNESCO, 1990) e Salamanca (UNESCO, 1994) são documentos que durante alguns anos orientaram essa discussão. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 e a Lei

9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional são os pilares concernentes ao direito à educação das pessoas com deficiência, complementados por inúmeros instrumentos legislativos e normativos, produzidos ao longo das últimas três décadas, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei 13.146 de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão).

Observa-se nos discursos apresentados nas abordagens decorrentes de pesquisas científicas, bem como nas reivindicações por parte das instituições representativas, uma perspectiva de análise que busca compreender a realidade, evidenciando-se em alguns casos proposta de intervenção. A despeito das condições adversas, que ainda dificultam a escolarização de crianças, jovens e adultos com algum tipo de deficiência demonstrada por diversos estudos realizados na área, não se pode deixar de considerar as experiências exitosas que se efetivam cotidianamente em vários espaços escolares, conforme observam Alves e Barbosa (2006):

> Esta opção, ao contrário do qual possa parecer, não se coloca na direção do simplismo de desconsiderar os fatores, de ordem diversa, que muitas vezes, obstaculizam o trabalho dos gestores e professores no cotidiano escolar, apenas pensamos que sobre eles se tem dito e escrito exaustivamente! Porém, muito pouco se tem dito e escrito sobre as experiências educacionais inclusivas que estão acontecendo nas escolas brasileiras. Pouco se tem falado sobre a viabilidade do cumprimento do disposto constitucional que garante o direito de todos à educação (ALVES e BARBOSA, 2006, p.18).

É importante e necessário que as experiências bem sucedidas, relacionadas às pessoas com deficiência, vivenciadas em instituições públicas, particulares e filantrópicas, sejam visibilizadas, principalmente as evidenciadas no campo da educação, sobretudo aquelas cujo entendimento seja fundamentado na ideia desses sujeitos como indivíduos livres para definirem suas escolhas, conduzirem suas trajetórias com conhecimento de seus direitos e deveres, exercendo-se plenamente como cidadãos autônomos.

O empoderamento das pessoas com deficiência é, decerto, um dos principais méritos da proposta de uma sociedade inclusiva, um espectro discursivo que motiva esses indivíduos a lançarem-se em busca dos seus propósitos. Assim, a partir da afirmação como presença, promove reflexões na sociedade sobre um modo diferente de ser e estar no mundo. De maneira resoluta, projetam-se vivenciando contextos sociais diversos, como, por exemplo, procurar emprego, ir a bares e restaurantes, frequentar teatro e cinema e praticar atividade física em espaço fitness, foco deste trabalho.

É crescente o interesse pela realização de atividade física, seja por razões estéticas, seja por questões relacionadas à saúde decorrentes de recomendação médica; interesse impulsionado pelo entendimento da necessidade de uma prática regular de exercícios com acompanhamento de um profissional. Daí, a importância do Professor de Educação Física, como agente educativo, por meio de uma intervenção pedagógica sistemática, para que os alunos possam usufruir de um atendimento com qualidade. Os professores que colaboraram

com este estudo compartilham do entendimento que as academias de atividades físicas caracterizam-se fundamentalmente pelo trabalho educacional, ressaltando as orientações transmitidas aos alunos, a exemplo de correções posturais; posição adequada na utilização de aparelhos; indicação dos exercícios necessários, considerando os objetivos de cada aluno; atenção direcionada a grupos específicos, como idosos, adolescentes e pessoas com alguma comorbidade, procedimentos que pressupõem planejamento. Diante da realidade do trabalho com alunos com deficiência visual, expressaram ainda a necessidade de se reinventarem como educadores em espaço fitness.

Este estudo tematiza a experiência vivida no contexto da relação pedagógica entre professores e alunos com deficiência visual em academias de atividade física (espaço fitness). O visar interrogante do fazer pesquisa está centrado na seguinte questão: como ocorre a interação professor-aluno com deficiência visual na experiência vivida em dois espaços fitness localizados na cidade de Salvador? O objetivo é compreender a partir da vivência desses sujeitos como se efetiva a experiência pedagógica.

O interesse investigativo emergiu da vivência situacional do pesquisador, observando *in loco* e por meio de diálogos, interagindo com as experiências vivenciadas. Imersão impulsionadora de um defluir intuinte acerca de uma atitude pedagógica genuína e inovante reveladora de um potencial criador na relação dialógica educador/educando com deficiência visual.

O texto está estruturado em quatro tópicos. Inicialmente, é abordado o perspectivar metodológico, fundado na Fenomenologia e em elementos de pesquisa qualitativa; descreve-se a interação com os sujeitos para a obtenção dos dados. A interlocução com os colaboradores ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. Buscou-se o sentido dos dizeres em sua dialogicidade entropática, no intuito de adentrar no âmago do fenômeno expresso na questão de partida. Prossegue-se com uma breve síntese descritiva dos espaços fitness. A tematização do objeto investigado, contactando com as experiências vividas pelos sujeitos, isto é, o significado, o sentido que os mesmos atribuem às vivências constituem o terceiro momento do trabalho. São enfocados três aspectos que julgamos pertinentes para o visar compreensivo-interpretativo intentado, quais sejam: a intervenção pedagógica dos professores, a percepção dos alunos deficientes visuais e o olhar dos demais estudantes de ambas academias. Não se destaca a importância da atividade física referente à prática dos exercícios e seus benefícios. O que se intenciona é a atitude criativa e inovante de educadores para efetivação de um fazer pedagógico com vista ao pleno desenvolvimento de educandos com deficiência visual em espaço fitness. Nas considerações finais é apresentado o desfecho do percurso noético-noemático da pesquisa.

PERSPECTIVAR METODOLÓGICO

O perspectivar metodológico funda-se em uma orientação fenomenológico-

qualitativa, abordagem que enfatiza a postura do investigador na adoção de uma atitude crítica sobre o fenômeno, que implica na compreensão dialógica entre o homem e o mundo, rompendo com a dicotomia sujeito/objeto. Trata-se de um fazer pesquisa que implica um olhar descritivo, compreensivo e interpretativo, distanciando-se do postulado positivista de neutralidade, cuja orientação privilegia a mensuração estatística da realidade. O rigor fenomenológico-qualitativo prima por um entendimento científico, com o propósito de contribuir para a ampliação do horizonte reflexivo e processos de mudança, tendo como objetivo central o comprometimento ético com o Ser do homem no mundo, que se manifesta no respeito à singularidade existencial de cada indivíduo. Neste modo de visar as coisas, a objetividade ancora-se na subjetividade, expressa pela imersão do investigador no ato de fazer pesquisa, contactando, de modo rigoroso, com as vivências experenciadas pelos sujeitos/colaboradores.

De acordo com Moreira (2002), o método fenomenológico é adequado quando a pesquisa é voltada para as experiências vividas. Nesses estudos, o foco direciona-se aos significados atribuídos pelos colaboradores em uma determinada situação na qual se encontram imersos; postura também assumida nas abordagens qualitativas, daí a pertinência da associação entre a Fenomenologia e as pesquisas de caráter qualitativo, que em nosso ponto de vista, esta última é, em larga medida, tributária da primeira. Uma relação que também, a nosso ver, é de suma importância para as investigações no campo das ciências humanas. Entretanto, a fundamentação fenomenológica de um trabalho pressupõe necessariamente a consonância ontoepistemológica com o método fenomenológico em suas bases filosóficas. O que impõe ao pesquisador remeter-se às noções de fenômeno, consciência intencional, *epoché* (suspensão redutiva), *noesis*, *noema*, Ser-no-mundo, dentre outras, que tematizadas, de maneira explícita, e, por vezes, implicitamente no trabalho, evidenciem um visar investigativo autenticamente fenomenológico.

Ao adotar o método fenomenológico[1], assume-se o perspectivar de Merleau-Ponty (2011) ao afirmar que não se pode compreender o homem senão a partir de sua facticidade, o que para Heidegger (2015) remete-se à condição da presença, ser-aí, *dasein*. Também e principalmente assentado no fundador do movimento fenomenológico, Edmund Husserl (2006). O objeto é perscrutado tendo como fundamento o princípio da suspensão redutiva, *epoché*[2] que exige o contato direto com o fenômeno investigado, tal qual se mostra, tão somente como se mostra, atitude que implica ausência de pressupostos teóricos e preconceitos na análise, tendo como referência o significado das vivências[3], um retorno às coisas mesmas (HUSSERL, 2006). Note-se que nos referimos à análise intencional[4], isto

---

1 Criado pelo filósofo alemão Edmund Husserl (1859 – 1938). O método fenomenológico investiga as experiências vividas; foi assimilado pelas ciências sociais amplamente utilizado nas pesquisas de natureza qualitativa.

2 *Epoché*/ colocação do mundo entre parênteses: trata-se de um dos principais fundamentos da investigação fenomenológica; o pesquisador deve suspender preconceitos, teorias e contactar com a experiência tal e qual é vivenciada, <u>indo às coisas mesmas</u>, lema da fenomenologia de Husserl.

3 É o significado do percebido, é o sentido da vivência, relativo ao modo de compreender e interpretar o mundo.

4 Análise Intencional é a tematização do objeto pela consciência, é o ato de deslindar, descrever, compreender e

é, ao fluxo noético-noemático[5] da consciência[6], não se pretende analisar nem explicar. O movimento cognitivo, fenomenologicamente orientado, trata-se de descrever, compreender e interpretar; prima pela busca das essências[7], situadas na existência, cujos esclarecimentos de Merleau-Ponty (2011) são deveras elucidativos. Declara o filósofo:

> [...] A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência. (Merleau-Ponty, 2011, prefácio)

É com absoluta deferência a Husserl que Merleau-Ponty, apropriando-se de seu pensamento, ressignifica noções, amplia horizontes reflexivos, contribuindo no desenvolvimento e difusão do método fenomenológico, propiciando um profícuo diálogo com diversos campos do saber, particularmente, com as ciências humanas nas pesquisas de caráter qualitativo.

De acordo com Merleau-Ponty, o mundo não é o que se pensa e sim o que se vive, sendo possível pronunciá-lo, com ele comunicar-se, entretanto, em virtude de sua inesgotabilidade, jamais constituí-lo ou dele apossar-se. Para Merleau-Ponty, voltar às coisas mesmas, consiste em retornar ao mundo da vida, que nas palavras de Von Zuben (1984), requer contactar com o berço do sentido. Ao explicar o projeto inovador do filósofo francês, expressa-se:

> [...] Ele elabora uma renovação da fenomenologia que deixa de ser uma pretensão da ciência estrita para se tornar uma orientação ao irrefletido. Ao mesmo tempo, ele reassume, ao seu modo, a redução fenomenológica, que em vez de nos conduzir a um ego puro deve levar-nos a um sujeito encarnado, situado no mundo que antecede a reflexão. Merleau-Ponty retorna ao Lebenswelt, ao mundo da vida [...] (Von Zuben, 1984, p. 58).

Julgamos o termo inclusão e seus derivados, por vezes, insuficientes para designar modelos supostamente exitosos de inserção social da pessoa com deficiência visual. Não raro, tais expressões cedem ao apelo do modismo ou afetabilidade ingênua, desprovidas da correlação contextual, velando ou negligenciando as contradições de um modelo societal marcado pela lógica da exclusão e da indiferença ao diferente. Ao considerarmos a facticidade como fundamento compreensivo do ser do homem no mundo, a categoria conceitual inclusão não expressa significado que se remeta ao lançar projetivo do indivíduo, revelando de modo mais imediato a ação de um agente que inclui alguém em um determinado espaço social ou arranjos criados, cujo objetivo, ao menos no plano do

---

interpretar o fenômeno.

5 Noético/noésis – atividade da consciência. Noemático/Noema – correlato da noésis.

6 Para a fenomenologia, a consciência é intencionalidade; só existe como consciência de alguma coisa. Portanto, a consciência não é um recipiente que contém algo; segundo Husserl, só existe objeto para uma consciência e consciência para um objeto.

7 Atingir a essência dos fenômenos é o objetivo da fenomenologia, trata-se de identificar o que mais significativo caracteriza o objeto em estudo.

discurso, é acolher a diversidade. O que não quer dizer que a palavra seja inapropriada, até porque a empregamos neste trabalho. As demandas do nosso tempo voltadas para seres humanos reais, cujas necessidades concretas tendem a ser percebidas de modo abstrato, exigem um compreender do sentido do ato de incluir a partir do discernimento dos valores capitalistas que levam bilhões de pessoas à indigência, dentre as quais aquelas com algum tipo de deficiência. Um ato compreensivo que não pode prescindir do comprometimento do indivíduo notadamente aos fundamentos éticos e ontológicos para uma efetiva vivência inclusiva, conforme pontua Galeffi (2017):

> Ora, a inclusão é necessariamente um ato afetivo de profunda responsabilidade pelo ser de cada um em seu "encobrimento" ontológico. A inclusão precisa estar incluída nas relações interpessoais afetivas e não se pode realmente incluir quando se cumpre apenas a Lei. Passa a ser uma "falsa" inclusão quando a inclusão se torna mero depósito de corpos diferenciados e fora da norma. Cuidar do outro é dar-se ao desabrochar do seu ser consciente/inconsciente de si em comum-responsabilidade. Pois quem aprende se torna responsável pelo poder do que aprendeu. Aprender, assim, é empoderar-se no cuidar radical de si mesmo em seu mundo. (GALEFFI, 2017, p. 82)

O perspectivar reflexivo assumido neste texto identifica-se com o entendimento da cegueira/deficiência visual como uma condição existencial, isto é, o cego como presença autêntica no mundo, que questiona o seu modo de Ser, o contexto em que vive, projetando-se conscientemente ao assumir suas escolhas a partir de uma situacionalidade na qual se encontra inserido. O Ser-aí cego está aberto para o turbilhão do mundo ao qual se comunica e interage em um constante fluxo definindo-se tão somente pela sua existência, Ser-no-mundo-com. Presença que no dizer de Heidegger (2015) significa:

> A "essência" da presença está em sua existência. As características que se podem extrair deste ente são, portanto, "prioridades" simplesmente dadas de um ente simplesmente dado que possui esta ou aquela "configuração". As características constitutivas da presença são sempre modos possíveis de ser e somente isso. Toda modalidade de ser deste ente é primordialmente ser. Por isso, o termo "presença", reservado para designá-lo, não exprime a sua quididade como mesa, casa, árvore, mas sim o ser. (HEIDEGGER, 2015, p. 85-86)

Nesta direção, Santos (2018**)** compreende o modo de Ser e estar no mundo sem dispor da visão, Ser-aí-cego, a partir da facticidade existencial na qual mulheres e homens que vivenciam esta condição lançam-se projetivamente, conduzindo suas trajetórias como sujeitos livres, resolutos, artífices de suas histórias, experienciando de modo autêntico a existência sem ver, sem vislumbrar categorias conceituais que predeterminam o modo de ser da presença. O sentido da presença implica dialogicidade, interações, relacionar-se, Ser-no-mundo-com; acolher a diversidade na vivência efetiva com a alteridade que, no encontro educador/educando, pressupõe um discernir criativo, um abrir-se para a pletora de possibilidades no sentido instituinte de uma lógica e um agir reestruturador do padrão

cognitivo hegemônico, negador da diferença.

Fundamentado na facticidade existencial, na compreensão da pessoa com deficiência visual como presença autêntica no mundo, imbuído da condição de sujeito do próprio discurso, conforme recomenda Rezende (1990), direcionamos o visar intencional para o fenômeno-objeto, fitando os significados promanados das experiências vividas pelos sujeitos, expressas através dos seus dizeres; perspectiva de rigor descrita por Martins e Bicudo (1989):

> A pesquisa fenomenológica está dirigida para os significados, ou seja, para expressão que o sujeito tem daquilo que está sendo pesquisado, as quais são expressas pelo próprio sujeito que as percebe. Ao se concentrar nos significados, o pesquisador não está preocupado com fatos, mas com o que os eventos significam para os sujeitos da pesquisa (Martins e Bicudo, 1989, p. 93).

O lugar perspectival do pesquisador na situacionalidade de também se constituir presença no mundo sem dispor da visão favoreceu a interação com os alunos com deficiência visual, o que possibilitou abertura, proporcionando uma aproximação exitosa com os demais agentes das instituições: professores, alunos e alunas videntes[8], funcionários e gestores, inserção que conforme Rezende (1990) é fundamental na pesquisa fenomenológica. Escreve:

> Neste sentido, uma verdadeira descrição, supondo a consciência perceptiva, só pode ser feita por alguém que seja sujeito de seu próprio discurso e entre em contato com um mundo complexo tanto em sua constituição como em sua história (Rezende, 1990, p. 8).

Colaboraram com esse estudo 8 sujeitos: dois professores, um de cada espaço; três alunos cegos e uma aluna vidente do espaço fitness 1; um aluno cego e o proprietário do espaço fitness 2. Os professores exercem a função de coordenador nos respectivos espaços. Nenhum possui qualquer formação em educação especial. Todos os alunos com deficiência visual possuem cegueira total. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, no período compreendido entre outubro de 2019 a fevereiro de 2020. O olhar reflexivo direcionado aos dizeres privilegiou os elementos essenciais para uma compreensão intersubjetiva. As experiências são visadas tendo como horizonte a singularidade do vivido, experiência que, conforme Bicudo (1994, p. 21), deve ser compreendida diferentemente do sentido pragmático conferido pela visão empirista. A noção de experiência defendida por esta autora corresponde ao vivenciado pelos sujeitos, tematizada pelo pesquisador de maneira crítica e criativa. Os diálogos foram previamente agendados, gravados e transcritos com anuência dos colaboradores, ficando pactuado o sigilo da identidade. Os participantes serão indicados através das expressões: professor, aluno cego, aluna vidente e proprietário, seguidas dos termos espaço fitness 1 ou espaço fitness 2.

8 Expressão comumente utilizada entre pessoas cegas ao se referirem às pessoas que enxergam.

SÍNTESE DESCRITIVA DOS ESPAÇOS FITNESS: LÓCUS SITUACIONAL

Ambos os espaços fitness situam-se no centro da cidade de Salvador, cerca de 1 km de distância um do outro, em uma área caracterizada por intensa atividade comercial e um elevado fluxo de pessoas circulando cotidianamente.

O prédio em que funciona o espaço fitness 1 ocupa uma área de 1.000 $m^{2,}$ subdividido em três pavimentos interligados por escadas. O espaço 2 é menor que o 1, funciona no subsolo de um edifício residencial, em um local adequado à atividade desenvolvida.

As modalidades de aulas ministradas nos dois espaços são: atividade aeróbica em aparelhos esteira, bicicleta e elíptico, musculação e artes marciais. Os alunos com deficiência visual praticam apenas exercícios aeróbicos e musculação.

O ACOLHIMENTO DA PRESENÇA: DIALOGICIDADE DO ENCONTRO PEDAGÓGICO

Não obstante os avanços no debate concernente à inclusão e acessibilidade da pessoa com deficiência, que propugna pela participação desses sujeitos em ambientes profissionais, educativos, culturais, dentre outros, o obstáculo do preconceito é uma vivência recorrente. Dentre os tipos de deficiência, a visual é uma das que mais permeia o imaginário social, de modo a reproduzir concepções e práticas discriminatórias, decorrentes sobretudo da falta de informação. Atitudes excludentes para com as pessoas cegas e com baixa visão ainda são bastante comuns; em espaços de ensino, por exemplo, uma parcela significativa de professores e gestores ainda não possuem formação pedagógica, nem consciência crítica sobre esta realidade, a despeito da crescente visibilidade do assunto nas últimas décadas**.** Indiscutivelmente, a deficiência visual impacta no desenvolvimento psicossocial da criança e do adulto, influenciando o processo educativo; entretanto, o atual estágio da produção de conhecimento no campo da Educação Especial e as experiências pedagógicas em curso, evidenciam o desenvolvimento satisfatório desses indivíduos, sendo apenas necessárias as condições adequadas às suas especificidades.

A ampliação do horizonte reflexivo diante do outro diferente, independentemente de qual seja o lugar situacional ou distinção biofísico e sensorial, mostra-se como veio primordial sedimentador de uma atitude ético-política, fundamentalmente acolhedora da presença; atitude projetante, comprometimento coletivo, vislumbrando as transformações estruturais para que se possa conceber uma educação atenta à diversidade, sem perder de vista a singularidade do educando. Observa-se em grande parte de professores dos diversos níveis e modalidades de ensino, o discurso recorrente do despreparo como principal dificuldade para o trabalho pedagógico com alunos com deficiência visual, o que de fato condiz com a realidade. Se por um lado é notória a fragilidade da formação inicial dos pedagogos e licenciados, no que concerne às questões relacionadas às necessidades educacionais especiais, por outro, deve-se considerar o direito inalienável de todas as

pessoas a uma educação de qualidade, o que também perpassa pelo compromisso do professor, isto é, da ação educativa em sala de aula com abertura aprendente pautada na perene dialogicidade, intervenção didática criativa e sensibilidade para a escuta atentiva do aluno.

Conforme já mencionado, um dos principais avanços no debate acerca de uma sociedade inclusiva é proporcionar empoderamento às pessoas com deficiência, motivando-as a lançarem-se em busca de se exercerem como presença autêntica nos diversos segmentos da sociedade, que incluem os espaços fitness, enfrentando os obstáculos, promovendo mudança de concepção concernentes ao modo de se relacionar com o outro diferente. Diante da iniciativa dos alunos em solicitar matrícula, demonstrando interesse na prática regular de atividade física, evidenciou-se nos relatos dos professores, no primeiro contato, uma percepção de estranhamento, pois conforme declararam, estavam se defrontando com uma situação desconhecida. Os olhares pré-concebidos sobre a experiência de ser e estar no mundo sem o sentido da visão mostrou-se como primeiro desafio, ensejando medos e receios, presumindo-se futuras dificuldades no desenvolvimento das atividades pedagógicas e, principalmente, na execução de exercícios em aparelhos. Preconceitos desconstruídos pela atitude resoluta dos alunos ao promoverem uma ambiência favorável ao diálogo, com esclarecimentos sobre questões relacionadas à deficiência visual. Postura que resultou em importante conquista, na medida em que proporcionou abertura para a aprendizagem e acolhimento, não só de professores, como também proprietários, funcionários e alunos videntes de ambos espaços. Declarou o Coordenador do espaço fitness 1, que o trabalho com deficientes visuais iniciou quando uma pessoa cega procurou a academia e solicitou matrícula. Sobre esse processo discorreu:

> O trabalho iniciou quando uma pessoa com deficiência visual nos procurou e nós acatamos. Foi muito bom, muito interessante, **foi difícil um pouco os professores entenderem essa diversidade, perceberam também e se questionavam: será que vai dar certo? Será que vai atrapalhar? Ou não vai atrapalhar? E foi muito importante, interessante, que depois os alunos com deficiência visual não deram muito trabalho, embora a gente saiba que a academia não está estruturada para eles. Hoje em dia, os demais alunos gostam, falam, comentam. Tem gente que olha e não acredita, pergunta se eles são mesmo deficientes.** Eu acho isso muito importante porque o novo é sempre diferente. Todos os professores estão muito satisfeitos, até hoje nunca tivemos problemas (Professor - espaço fitness 1) (Grifo meu).

Observa-se convergência nos relatos dos professores de ambos espaços fitness, avaliando positivamente a iniciativa de pessoas com deficiência visual ao solicitarem vínculo nas academias. Os profissionais revelaram o aprendizado que obtiveram nos primeiros contatos com os alunos cegos, ressaltando o entusiasmo e a determinação que os mesmos expressavam:

> A experiência que eu tenho está sendo prazerosa porque **a gente acaba reconhecendo o empenho que as pessoas têm, mesmo com essa deficiência**, porque tem muito que coloca a deficiência acima de tudo e não vivem uma vida plena e perfeita colocando a deficiência acima de tudo. Quando a gente vê uma pessoa que procura cuidar da saúde mesmo com a limitação que existe na vida dela, eu consigo valorizar cada vez mais isso. (Professor - espaço fitness 2) (Grifo meu).

Os trechos das falas acima, sinalizados por grifo nosso, demonstram como ainda a compreensão do modo de ser e estar no mundo sem dispor da visão é significada a partir de categorizações que entificam, predeterminam mulheres e homens cegos, concentrando o olhar na dimensão patológica da cegueira, esquecendo do Ser em sua plenitude de possibilidade de poder ser; de se constituir como presença autêntica no mundo, livre no caminhar tessitural do próprio destino.

Nas duas academias, o lançar-se resoluto dos alunos cegos, com coragem e altivez, foi fundamental, influenciando as comunidades tanto do espaço fitness 1, como do espaço fitness 2, notadamente os professores que desenvolveram uma consciência perceptiva-crítica por meio do interagir dialogante. Os educadores envolveram-se numa atmosfera animadora, comprometendo-se a realizar estudos sobre a temática da inclusão e acessibilidade, em especial no campo da orientação e mobilidade[9], com vistas a uma melhor atuação profissional, o que propiciou uma criatividade apropriadora no fazer educativo, considerando as especificidades dos alunos. A interação pedagógica que a princípio foi percebida pelos professores de maneira apreensiva, prevendo-se dificuldades, no transcorrer da vivência, mostrou-se como experiência rica em aprendizagem.

O contato diário dos alunos com o ambiente das academias proporcionou desenvoltura na locomoção, muitos até adquirindo familiaridade com os aparelhos, desenvolvendo habilidades para regulá-los e inserir a carga de peso adequada para execução dos exercícios. A relação com os alunos videntes passou a ocorrer de modo natural. Quando os professores encontram-se distantes, em função de alguma atividade, sempre um colega vidente apresenta-se disponível para colaborar.

Ao salientar o papel preponderante do professor na efetivação da inclusão de educandos com deficiência visual, devido a sua condição de mediador do processo ensino-aprendizagem, pretende-se alertar que a formação específica pouco ou nada representa se a intervenção pedagógica não tiver como foco o aluno, pois a deficiência constitui tão somente um aspecto relativo à diversidade. O bom senso, comprometimento, disposição para aprender e atenção aos educandos foram posturas assumidas pelos professores. No início da experiência, as atividades eram conduzidas sem um caráter sistemático, ou seja, sem um projeto norteador, tendo no diálogo o principal fundamento no sentido de aduzir uma didática inclusiva, que, pouco a pouco, adquiriu contornos de uma ação pedagógica

---

9 Orientação e Mobilidade: Campo de estudo sobre técnicas para orientação de pessoas cegas e com baixa visão locomoverem-se e explorarem com autonomia ambientes internos e externos.

tematizada, mostrando-se exitosa na efetividade na relação com o aluno.

Os professores afirmaram não terem vivenciado experiências educativas anteriores com pessoas cegas ou com baixa visão e nem acesso à temática durante a formação inicial ou em cursos de formação continuada. Entretanto, fizeram do espaço de trabalho um ambiente de aprendizagem e descobertas.

> A minha reação foi de espanto, mas foi uma reação diferente porque a gente não tinha esse contato com pessoas assim. Aí a gente teve que buscar conhecimento, buscar formas de atender essas pessoas. De certa forma é um choque porque era um lugar que não tinha contato com essas pessoas, mas foi bem interessante, porque trouxe para mim enquanto pessoa, uma aceitação porque não tinha esse contato. (Professor - espaço fitness 1)

> O aprendizado foi todo aqui, na prática. Foi tranquilo porque eu procuro ter o mesmo tratamento para todas as pessoas, independe se ela tem ou não deficiência, na verdade a grande preocupação é dar a melhor orientação para o aluno. Eu procuro investigar, é claro, as limitações, independente se a pessoa tem uma boa visão ou não. (Professor - espaço fitness 2)

A compreensão perspectival dos alunos sinaliza para uma avaliação favorável sobre os esforços dos professores, na busca de conhecimentos sobre a realidade educacional da pessoa cega e no desenvolvimento de estratégias para o sucesso de um trabalho que ainda não possuíam experiência. A postura dialogante foi destacada como fundamento pedagógico norteador da vivência.

> O que eu tenho a dizer é que é um trabalho produtivo, claro e muito interessante no que diz respeito a aprender juntos. Todos os professores para passar os seus ensinamentos para a gente, eles aprenderam um pouco conosco, então só através de vivência eles foram adquirindo essa maturidade e experiência de trabalhar com deficientes visuais. (Aluno cego – espaço fitness 2).

Note-se bem que, ao enfatizar a atitude resoluta de educadores no fazer pedagógico com alunos com deficiência visual, ainda que sem experiência formativa na área da educação especial, não se pretende assumir uma atitude que desconsidera a importância do processo formativo; ao contrário, inclusive este é um dos assuntos mais recorrentes nas pesquisas sobre inclusão escolar, devendo o professor estar atento à produção científica na área em uma perspectiva apropriadora, orientando o seu fazer pedagógico na relação teoria-prática, em um constante ressignificar do ato educativo, tendo como centro o Ser do educando.

A intervenção dos professores que, no início, ocorria sem uma perspectiva de planejamento, através do diálogo com os alunos cegos, adquiriu um caráter de sistematização. Quanto à orientação nos exercícios de musculação, executados em aparelhos, dedicam-lhes atenção especial. Nos equipamentos com dispositivo eletrônico, cujos painéis não viabilizam a acessibilidade, a exemplo de esteira, bicicleta ergométrica e elíptico, os professores do espaço fitness 1 fazem pequenas adaptações, tendo em

vista facilitar o uso com autonomia; são afixados nos botões de aceleração, diminuição e interrupção do movimento, adesivos de diferentes relevos e texturas que possibilitam a identificação dessas funções pelo tato.

> O trabalho com a gente deficiente visual foi melhorando no decorrer do tempo. Percebia que os professores se interessavam, cada vez mais, em estudar maneiras de melhor nos atender, buscando formas de adaptar os aparelhos para que a gente conseguisse se exercitar com a melhor orientação possível (Aluno cego – espaço fitness 1).

Embora, tanto o espaço fitness 1, como o espaço fitness 2 não favoreçam uma acessibilidade satisfatória, nota-se que os alunos se locomovem com facilidade. Sempre que a disposição dos aparelhos é modificada, os professores os orientam de maneira a proporcionar independência na locomoção.

A motivação para atividade física de alguns alunos cegos, além da estética, está associada à prática desportiva. Um aluno do espaço fitness 1 é titular da Seleção Brasileira de Futebol de Cinco[10], campeã dos Jogos Paralímpicos de 2016. O entusiasmo observado por professores e funcionários evidencia os bons resultados da vivência em ambos os espaços. Uma aluna vidente do espaço fitness 2 expressou que antes deste convívio não concebia a possibilidade da prática de esportes por pessoas cegas ou com baixa visão e que, após esse contato, passou a compreendê-las de outra maneira.

> Eu percebo que os deficientes visuais prestam muita atenção no que é dito e muitos servem até de exemplo. Muitos dos que eu conheço seguem as orientações, treinam de maneira séria. Eles conseguem colocar em prática os exercícios e a gente vê o resultado no corpo deles (Aluna vidente - espaço fitness 1).

Após 18 meses de vínculo do primeiro aluno do espaço fitness 1, a experiência repercutiu, despertando interesse em outras pessoas com deficiência visual. Firmou-se um convênio entre o espaço fitness 1 e duas instituições: O Grupo de Voluntários Copistas e Ledores para Cegos (GVCLC)[11] e a Associação Baiana de Cegos (ABC)[12]. A celebração dos convênios possibilitou o ingresso de outros alunos cegos, alcançando o total de quinze.

A interação entre os alunos cegos, alunos videntes, professores e funcionários, não está circunscrita ao instante das aulas; também ocorre em momentos de socialização, a exemplo de festas juninas, almoços comemorativos, dentre outros congraçamentos, o que contribui para desconstruir estereótipos, dirimir dúvidas e combater preconceitos que permeiam o imaginário social sobre a cegueira e a baixa visão.

> Então essa relação dos professores com os alunos deficientes visuais e demais alunos é uma relação de amizade, não só lá dentro, mas também fora

10 Futebol de salão entre equipes compostas por atletas cegos.

11 Sociedade civil, sem fins lucrativos, que presta apoio educacional a pessoas cegas (leitura, gravação e digitalização de livros e impressão Braille).

12 Instituição representativa de pessoas cegas e com baixa visão no Estado da Bahia.

> do ambiente da academia, quando a gente passa e os reconhece, a gente passa a cumprimentá-los e encará-los de uma nova forma. (Aluna vidente-espaço fitness 1)

As experiências vivenciadas nos espaços fitness 1 e 2 constituem exemplos bem-sucedidos, exitosos, protagonizados principalmente pelas próprias pessoas com deficiência visual, que buscaram inserção, e pelos agentes das academias (professores, recepcionistas, proprietários e alunos videntes), porém, as atitudes acolhedoras coexistem com posturas que demonstram pouca importância com a diversidade e respeito às diferenças.

> Com certeza. Inclusive eu vivencio isso aqui quando meu aluno chega aqui, algumas pessoas me chamam a atenção pelo fato de estar ficando mais tempo com ele, colocando peso, fazendo algumas coisas, mas a maioria compreende a limitação que a pessoa tem e ficam tranquilas, algumas até elogiam, enquanto outros eu vejo entortando a boca, o nariz, olhando para cima etc. (Professor - espaço fitness 2)

Situações desse jaez foram relatadas por outros colaboradores deste trabalho. Embora preponderem atitudes acolhedoras nos espaços fitness 1 e 2, os alunos, por vezes, lidam com o desafio de se depararem com posturas que denotam repulsa à diferença, por parte de colegas videntes. Os relatos, nesta direção, revelaram experiências em outras academias, que demonstram condutas explicitamente excludentes. Um dos alunos declarou que ao solicitar matrícula em um determinado espaço fitness, também localizado no centro de Salvador, foi impedido pelo proprietário de efetuar o vínculo, sobre a justificativa que a academia não estava preparada para recebê-lo. A fala do proprietário do espaço fitness 2 é deveras ilustrativa para caracterizar atitudes como essa:

> A gente tem observado que, infelizmente, a sua grande maioria das academias, eles não têm esse entendimento da necessidade da inclusão do portador de deficiência visual. Inclusive isso foi tema de um estudo nosso, eu faço parte de um grupo de gestores de academia e foi um ponto que foi levantado nessa reunião, nós fazemos reunião semestral para tratar de assuntos voltados à administração das academias, e um dos participantes, proprietário de duas academias de Salvador, ele nos perguntou como era que nós tratávamos o deficiente visual no nosso espaço, porque ele tinha recebido a visita de um deficiente visual pra fazer o trabalho de educação física lá e ele não soube como receber esse deficiente, inclusive o deficiente consegue desenvolver as atividades físicas praticamente sozinho e disse isso a ele, que não precisava de uma assistência maior, porque ele conseguia desenvolver as atividades normais, bastava que direcionasse ele no equipamento. Infelizmente, para você ter ideia do problema que a gente tem, ele não se sentiu seguro de acolher esse portador no espaço dele, ele não se sentiu seguro porque achou que o portador não teria condições de desenvolver os treinos independente. (Proprietário - espaço fitness 2)

Convictos dos desafios de constituírem-se presenças no mundo sem ver, em um modelo societal visuocêntrico, mulheres e homens cegos ao se projetarem são sabedores das barreiras que irão enfrentar. Cônscios desta realidade, não fundamentam o modo de Ser

no mundo sem dispor da visão em discursos supostamente defensores de uma sociedade inclusiva, acessível para todos; porquanto, distanciam-se de perspectivas ingênuas. Os indivíduos cegos compreendem que nem sempre os discursos acadêmicos e legislativos são assumidos na prática, inclusive por aqueles que os asseveram. Experienciam o cotidiano existencial sem dispor da visão compreendendo de maneira crítica que o mundo não é o que se pensa e sim o que se vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do fluxo noético-noemático, a partir do visar intencional reflexivo para o objeto, fenômeno estudado, pode-se depreender a apoditicidade de uma relação pedagógica profícua entre professores de educação física e alunos com deficiência visual em espaço fitness, embora os educadores não possuam a necessária formação específica inicial e continuada para interagir com esses educandos, o que não se constituiu obstáculo para o enfrentamento da situação nova que lhes fora apresentada; mostraram abertura e assumiram uma atitude dialógica. A escuta atentiva dos dizeres dos alunos foi o ponto de partida para imersão em um novo campo de conhecimento e interação com outro espectro relacional-educativo.

Ao apontar a exitosa experiência vivida em ambos espaços fitness, notadamente no que diz respeito à relação professor-aluno com deficiência visual, deve-se ressaltar também os desafios no que se refere a atitudes de discriminação e preconceitos, por vezes evidenciadas, conforme mencionamos em nosso percurso reflexivo.

O projetar-se, a inserção consciente das pessoas com deficiência visual, promove mudanças de concepções, alargamento reflexivo e, por conseguinte, efetivos processos de mudança que, gradativamente, vêm sendo observados. O modo de Ser da presença, expresso pela ativa participação das pessoas com deficiência visual, mostra que a experiência vivida, a dialogicidade com o outro diferente, na tessitura do cotidiano, engendra aprendizados que transcendem o mero discurso categorial, predicativo da realidade, conforme se observou na vivência em espaço fitness, objeto do visar intencional aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

ALVES, D. de O.; BARBOSA, K. A. M. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: **Experiências Educacionais Inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Org.: ROTH, Berenice Weissheimer. Brasília: SEESP/MEC, 2006, p. 18.

BICUDO, M. A. V. Sobre a fenomenologia. In: BICUDO, M.A.V; ESPOSITO V. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**: um enfoque fenomenológico. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20/12/96, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Carta. Brasília, DF: 1997.

BRASIL. **Constituição** (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

GALEFFI, D. A. **Didática Filosófica Mínima:** ética do fazer-aprender a pensar de modo próprio e apropriado como educar transdisciplinar. Salvador: Quarteto Editora, 2017.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2015.

HUSSERL, E. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica: introdução geral à fenomenologia pura**. São Paulo: Ideias & Letras, 2006. (Coleção Subjetividade contemporânea).

MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: PUC/SP, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MOREIRA, D. A. M. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

REZENDE, A. M. **A concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SANTOS, Robenilson Nascimento. **Ser-sendo-cego-no-mundo-com: descrição fenomenológica compreensiva-interpretativa sobre percepções e vivências cognitivas do ler, escrever, pesquisar e produzir conhecimento de intelectuais que não dispõem do sentido da visão**. Tese de doutorado na Universidade Federal da Bahia – no doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento. Salvador/BA, 2018.

SASSAKI, R. K. **Inclusão – Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997, p. 34 e 39.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994.

ZUBEN, N. A. V. Fenomenologia e Existência: Uma Leitura de Merleau-Ponty. In: **Temas Fundamentais de Fenomenologia**. CHAGAS, Silvio Donizete (org.). São Paulo: Morais, 1984, p. 58.

CAPÍTULO 6

O DESAFIO DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Data de aceite: 03/05/2021

Elida Carolina Almeida Roque
Universidade Estácio de Sá
Nova Iguaçu – Rio de Janeiro

Felippe Wanderley da Costa
Universidade Estácio de Sá
Nova Iguaçu – Rio de Janeiro

Fernanda Gonçalves da Silva
Universidade Estácio de Sá
Nova Iguaçu – Rio de Janeiro

Lohane Miranda da Silva
Universidade Estácio de Sá
Nova Iguaçu – Rio de Janeiro

Lohrena Teixeira Cardoso de Carvalho
Universidade Estácio de Sá
Nova Iguaçu – Rio de Janeiro

RESUMO: As estatísticas a respeito das pessoas com deficiência são significativas e tendem a aumentar cada vez mais, entretanto, ainda que se tenha um número tão excessivo notam-se poucas produções cientificas e instrumentos voltados para esta população. A avaliação psicológica tem uma proposta de avaliar e compreender o indivíduo, considerando sua dimensão biopsicossocial no processo, e isto abarca também sua singularidade que é de extrema relevância ao atendermos sua demanda. Dentre as diversas estratégias para atuar com esta população, o conceito de Desenho Universal e Avaliação Assistida demonstram grande importância neste cenário. São muitos os desafios da avaliação psicológica deste público e o objetivo deste artigo é apresentar e caracterizar estratégias eficazes de atuação do Psicólogo assim como os estudos contemporâneos e avanços na área.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação psicológica; pessoas com deficiência; desenho universal; avaliação assistida.

THE CHALLENGE OF THE PSYCHOLOGICAL ASSESSMENT OF PEOPLE WITH DISABILITIES

ABSTRACT: Statistics on people with disabilities are significant and tend to increase more and more, however, even if such numbers are excessive, there are few scientific productions and instruments aimed at this population. The psychological evaluation has a proposal to evaluate and understand the individual, considering its biopsychosocial dimension in the process, and this also includes its singularity that is extremely relevant in meeting its demand. Among the various strategies to work with this population, the concept of Universal Design and Assisted Assessment show great importance in this scenario. There are many challenges in the psychological evaluation of this public and the purpose of this article is to present and characterize effective strategies of the Psychologist as well as contemporary studies and advances in the area.

KEYWORDS: Psychological evaluation; disabled people; universal design; assisted assessment.

A AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A avaliação psicológica visa compreender o indivíduo em todas as suas variáveis, sempre considerando sua individualidade e o contexto no qual está inserido. Ao falarmos sobre a avaliação psicológica de pessoas com deficiência, é importante ressaltar que nos referimos a pessoas que possuem algum tipo de impedimento que precisa ser ponderado no seu processo avaliativo, juntamente com suas particularidades e a forma como se relacionam com o mundo, de forma que garanta uma avaliação psicológica adequada a suas demandas.

> Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (CDPD, 2013, pg. 14)

Ainda vivemos em uma sociedade excludente que cria diferentes parâmetros que inferem no tratamento das pessoas, e apesar das inúmeras políticas públicas criadas para acolher e beneficiar essa população com deficiência ainda é frequente o estigma em relação às pessoas com deficiência, como sendo pessoas totalmente dependentes de outras para que consigam viver adequadamente em sua interação com o ambiente.

De acordo com Maria Salete (2001, pg. 20), "A inclusão social, portanto, não é processo que diga respeito somente à pessoa com deficiência, mas sim a todos os cidadãos.". Portanto ao falarmos de inclusão estamos nos referindo a um processo que abarca toda a população, tanto em referência a conscientização de que as pessoas com deficiência são iguais perante a lei quanto à necessidade de se criar espaços físicos inclusivos, ou seja, estruturas que consigam atender as necessidades destas pessoas. Porém, o trato desta população é frequentemente desigual, o que inclusive é uma infração legal se considerarmos que perante a lei todas as pessoas são vistas como iguais e sem qualquer tipo de distinção. No que se refere as pessoas com deficiência ,cabe ressaltar que a constituição prevê o direito inviolável a igualdade da pessoa com deficiência.

> "Adaptação razoável" significa as modificações e os ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; (CDPD, 2013, pg. 14),

Ao pensarmos esta necessidade no contexto da psicologia nos deparamos com a escassez de estudos que nos apontem estratégias de intervenção e avaliação para tal população que não acarretem onus à população.

Especificamente no âmbito da avaliação psicológica, que por característica propõe uma comparação do que é adequado ou não, típico ou não comparando o desempenho

do avaliado com uma amostra da população com as mesmas características, não termos estudos com a população com deficiência pode impactar em resultados que não sejam fidedignos e sim reforçador da prática excludente.

É de extrema relevância falar sobre a avaliação psicológica como uma prática inclusiva voltada para todos os públicos, mas que possui um cuidado minucioso na construção, adaptação e validação de seus instrumentos para que eles possam atender corretamente aquilo que se propõem a avaliar. Desta forma, para que possamos realizar uma avaliação adequada e valida para as pessoas com deficiência, se faz necessário um embasamento teórico robusto que fundamente a construção destes instrumentos e mais estudos direcionados para esta população.

ESTUDOS CONTEMPORÂNEOS SOBRE A PRÁTICA DO PSICÓLOGO NO ATENDIMENTO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Em paralelo a este capítulo, foi realizada uma revisão sistemática voltada para a Avaliação Psicológica de pessoas com deficiência, onde foi realizada uma busca de artigos que avaliassem pessoas com paralisia cerebral, traumatismo cranioencefálico e com surdez.

A Paralisia Cerebral (PC) pode ser caracterizada por alterações no tônus muscular, movimento, equilíbrio e postura decorrentes de uma lesão de caráter não progressivo no cérebro em maturação que pode ocorrer nos períodos pré, peri ou pós-natal.

Em consonância com Rotta (2002), a PC pode apresentar alterações que são pertinentes a este transtorno, apesar de ter como principal característica a disfunção motora. Assim, ela pode manifestar sintomas em diferentes graus e diversas combinações, como epilepsia, deficiência mental e transtornos visuais, de linguagem, auditivos e de conduta. Portando, fica evidente que:

> O prognóstico depende evidentemente do grau de dificuldade motora, da intensidade de retrações e deformidades esqueléticas e da disponibilidade e qualidade da reabilitação. Entretanto, mesmo que o quadro motor seja considerado de bom prognóstico, existem três outros fatores que interferem decisivamente no futuro desempenho da criança: o grau de deficiência mental, o número de crises epilépticas e a intensidade do distúrbio de comportamento. (Leite & Prado, 2004, Pág. 44).

O traumatismo cranioencefálico é uma lesão cerebral ocasionada por uma batida violenta na cabeça, normalmente os sintomas podem ser tanto imediatos quanto tardios, e suas consequências podem envolver diversos tipos de deficiência. Segundo Santos (2002, pg. 97), “Contudo, a grande maioria dos sobreviventes que sofreram TCE moderado ou grave, fica com sequelas permanentes [...]”, o TCE envolve deficiências graves que podem dificultar e até mesmo impedir o contato e comunicação da pessoa com o meio em que vive.

A surdez pode ser tanto congênita, quando a pessoa já nasce surda, ou adquirida

quando a pessoa perde a audição em algum momento da sua vida, sendo as causas tanto pré, peri ou pós-natal, suas características variam de acordo com o tipo e a gravidade causada o que pode ocasionar perda auditiva leve, moderada, grave ou profunda.

A proposta da revisão foi analisar de forma crítica os conteúdos existentes na literatura sobre a avaliação psicológica das pessoas com deficiência. Os resultados evidenciaram que existem escassos materiais a respeito do tema ainda que em 2011, segundo dados da OMS, uma a cada sete pessoas estariam vivendo com algum tipo de deficiência e o que era cerca de 1 bilhão de pessoas. Em 2010, o censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 23,9% da população brasileira é de pessoas com deficiência. Baseado nesta realidade que nos dispusemos a entender como e se as instituições públicas e privadas que oferecem o curso de psicologia no país discutem a realidade dessa população.

A partir disso fizemos uma busca no e-mec, explorando as ementas das universidades atrás de disciplinas direcionadas às pessoas com deficiência (PCD), e encontramos temas como "Psicologia da Pessoa com Deficiência", "Desenvolvimento e Pessoas com Necessidades Especiais". No entanto, a disciplina mais frequente é LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais –, de maneira optativa, representando 42% dentre todas as outras encontradas.

Devemos lembrar o leitor de que o ensino de Libras nas universidades brasileiras é uma conquista, sendo esta prática amparada pelo Decreto n 5.626, de 22 de Dezembro de 2005, que estabelece LIBRAS enquanto disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores e nos cursos de graduação em Fonoaudiologia. Este mesmo decreto estabelece que LIBRAS deve ser oferecida em modalidade optativa nos demais cursos de educação superior.

Apesar de diversas faculdades não disponibilizarem disciplinas que abordem este tema, sejam optativas ou obrigatórias, poucas contrastam ao apresentarem estágios supervisionados. Podemos verificar que uma estrita parcela dos Psicólogos tem o entendimento da relevância destas experiências na formação dos futuros profissionais.

Esta pesquisa nos trouxe diversas dificuldades, desde a organização dos sites até a impossibilidade de acessar algumas matrizes curriculares, o que nos deixou sem saber se era apenas uma escolha ou se de fato não havia uma proposta para PCD's naquelas instituições. Assim como questionamentos, se a formação destes profissionais os garantiria dominar este assunto para trabalhar de forma efetiva e o porquê de não considerar a importância de estudar as outras deficiências que podem acometer um sujeito.

Na pesquisa realizada ao E-mec em que foram analisadas as ementas de todas as faculdades brasileiras que possuem o curso de Psicologia foi percebido que a maioria delas ainda usa o termo desatualizado para nomear as disciplinas que abordam sobre este público, mesmo a mudança ter ocorrido em 2010. Isto pode apontar uma carência de conhecimento ou experiência dos psicólogos que trabalham na instrução dos estudantes e

futuros profissionais.

A Portaria n° 2.344, de 03 de novembro de 2010, da Secretaria de Direitos Humanos foi responsável por divulgar a Resolução n°01, de 15 de outubro de 2010, do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE que alterou para "Pessoa com Deficiência - PcD" a terminologia para esta população, pois até então era mais comumente utilizada a nomenclatura "Portador de Necessidades Especiais - PNE" ou ainda Pessoa Portadora de Deficiência - PPD".

A mudança do termo originou-se do pensamento de que as pessoas têm uma deficiência, por conseguinte não são portadoras porque não podem deixar de tê-la. E a expressão "Necessidades Especiais" não caracterizaria uma deficiência porque todos os seres humanos possuem algum tipo de necessidade.

Ao longo da história foram designados muitos termos para nomear esta população e muitas pessoas devem pensar que quando estão utilizando a terminologia correta podem estar cometendo algum tipo de discriminação ou sendo preconceituosos.

O DESENHO UNIVERSAL COMO ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A construção, adaptação e validação de instrumentos deve se embasar em conhecimentos técnicos e teóricos que são fundamentados na literatura científica da Psicologia. No que se refere a construção de instrumentos para pessoas com deficiência , o Conselho Federal de Psicologia publicou uma nota técnica que aponta diretrizes a serem utilizados e menciona um conceito derivado da arquitetura chamado "Desenho Universal" que pode ser considerado uma boa estratégia para construção de instrumentos para esta população. Esta definição se apoia na ideia da realização de projetos que não precisam ser alterados ou adaptados e que todos podem utilizá-los sem distinção, ou seja, eles são destinados para pessoas com ou sem deficiência. Logo,

> Entende-se que o conceito de Desenho Universal possa ser útil para a redefinição, construção e aplicação de perspectivas e instrumentos de avaliação psicológica que se preocupem em ampliar o escopo de sua abrangência social e permitam que as pessoas com deficiência sejam mais bem contempladas no acesso e manuseio prático. (Oliveira et al 2013).

É essencial enfatizar que este conceito não descarta a utilização de instrumentos específicos para a população que se deseja avaliar porque as características, os objetivos e o contexto deste processo também devem ser considerados.

Cabe ressaltar que o CFP não é responsável por indicar testes ou instrumentos para a avaliação psicológica logo, o profissional encarregado deve ponderar todas estas variáveis para assim escolher o que mais se adequada a cada prática específica.

AS CONTRIBUIÇÕES DO MODELO DE AVALIAÇÃO ASSISTIDA PARA AVALIAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A teoria histórico-construtiva vai além da ideia de que o ser humano nasce com determinada aptidão ou com um quantitativo de inteligência que estabelece o quanto ela será capaz de aprender durante sua vida. Com essa abordagem, Vygotsky sustenta a concepção de que o indivíduo é capaz de desenvolver potencialidades. A partir disso, traz a ideia de que a otimização das aptidões ocorre quando existe uma motivação externa, isto é, um mediador que possibilitará a interação da pessoa com novas informações e/ou estratégias que promoveram a aprendizagem.

Essa ideia de Vygotsky contrapõe o modelo tradicional de avaliação do desenvolvimento, pois esse considera apenas o que a criança consegue fazer sozinha e a proposta seria atingir o que a se é capaz de fazer a partir da mediação de outro sujeito para aprimoramento das habilidades. Esses dois níveis ficaram conhecidos como zona de desenvolvimento real e zona de desenvolvimento proximal, respectivamente.

> A capacidade de mudar em relação ao seu nível de desempenho inicial e a variação do grau em que essa modificação pode se dar é ilustrada por Vygotsky através do exemplo da avaliação cognitiva de duas crianças de 10 anos de idade cronológica e oito anos em termos de desenvolvimento mental. Ao se fornecer uma experiência de aprendizagem mediada, com diferentes formas de ajuda, uma das crianças pode passar a apresentar um desempenho compatível com o de crianças de 12 anos e a outra pode atingir um nível esperado para nove anos. (Linhares, et al. 1998,p.235 apud Vygosky, 1988,p.96)

A compreensão desta teoria nos permite fazer um paralelo com a ideia da Avaliação Assistida, que consiste em uma técnica que aproxima o avaliador da figura de um mediador, pois prevê uma interação com o intuito de encontrar maneiras para que o avaliado potencialize suas competências e consiga autonomia para realizar as atividades sozinho. Sendo assim, este modelo avaliativo, faz pensar em um processo de *teste-treinamento-reteste,* para entender as capacidades, criar estratégias que as aprimorem e verificar a melhoria nos resultados.

As dimensões da Avaliação Assistida se caracterizam por: ***interação,*** que é a atitude instrucional do avaliador para o avaliado, ou seja, as formas encontradas para contribuir na realização das tarefas propostas; O ***método,*** podendo ser clínico ou sistematizado, sendo o primeiro mais flexível, onde o examinador está livre para fazer intervenções durante o processo e o segundo onde ele estabelece uma estrutura tanto na ordem das assistências como na direção que elas devem ser oferecidas; O ***conteúdo***, que aparece a partir do estabelecimento das atividades que serão realizadas; O ***foco*** que neste caso é o desempenho potencial, portanto essa característica se dará a partir dos indicadores que manifestarão esse desempenho.

Torna-se de mais fácil compreensão que a relação da teoria de Vygotsky com o este

método avaliativo se dá na afirmativa de que a participação externa permite através da troca a visualização de um escore mais alto como resultado.

Ao ponderamos as diversas dificuldades que podem vir a existir, seja de entendimento ou execução, essa postura interativa pode ser considerada como um recurso alternativo e complementar em diversos aspectos, seja inclusão escolar ou até mesmo para compreensão dos recursos pessoais com deficiência utilizam ao desenvolver uma tarefa, assim como para evolução dos mesmos.

Na prática da Avaliação Psicológica, o profissional esbarra com aspectos que inviabilizam o uso dos instrumentos de forma assistida, como, validade, fidedignidade e padronização. Olhando por essa perspectiva, como aconteceria o processo de Avaliação Psicológica com esta população? Assim, encontramos no modelo de Avaliação Psicológica Assistida, uma alternativa para esta população. Indo além da coleta de dados a partir de instrumentos, ela tem enquanto proposta mais do que isso:

> Sendo uma proposta holística, além da mediação, a avaliação assistida contempla aspectos não estritamente cognitivos como os fatores emocionais e motivacionais que podem determinar o estilo de aprendizagem da criança e de seu sucesso acadêmico. (Paula; Enumo apud. Tzuriel; Samuels, 2000, pg. 07).

Uma prática inclusiva, leva em consideração as limitações existentes nos modelos tradicionais de avaliação e se propõe a considerar mais do que apenas os constructos a serem avaliados, mas também o contexto daquele que esta sendo avaliado e o seu potencial para o desenvolvimento, viabilizando um olhar mais qualitativo que se somaria às possibilidades já existentes do processo avaliativo.

O livro Avanço das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência (2012), ilustra: "(...) as pessoas com deficiência têm direito à igualdade de condições e à equiparação de oportunidades, ou seja, todas devem ter garantidos e preservados seus direitos, em bases iguais com os demais cidadãos.". Desta forma, o processo avaliativo de maneira assistida para PCD's, permitiria não somente ir além da quantificação como também encontrar estratégias para desenvolver as potencialidades desse sujeito, contribuindo, portanto para a elaboração de propostas que melhorem a inclusão e ajudem na execução das políticas voltada para estes indivíduos.

A escassez de estudos nos revelam dados poucos conclusivos de estratégias de avaliação psicológica para pessoas com deficiência, desta forma, este capitulo tem o objetivo de provocar uma reflexão sobre a importância e urgência do tema e apresentar dois modelos que podem contribuir para a prática profissional de profissionais que trabalhem com esta população

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. São Paulo: Revista do Ministério Público do Trabalho, v. 11, n° 21, p. 160-173. 2001. Disponível em: http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

BERNARDES, L. **Avanços das Políticas Públicas para as Pessoas com Deficiência: Uma análise a partir das Conferências Nacionais**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, p. 63 2012. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-avancos-politicas-publicas-pcd.doc. Acesso em 24 Fev. 2019.

BRASIL. **Decreto n° 5.626, de 22 de Dezembro de 2005**. 2005. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html. Acesso em: 15 jul. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTÁTISTICA. **Censo Demográfico 2010: características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, p. 1-215, 2010. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/94/cd_2010_religiao_deficiencia.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

LEITE, Jaqueline Maria Resende Silveira; PRADO, Gilmar Fernandes do. **Paralisia Cerebral: Aspectos Fisioterapêuticos e Clínicos**. São Paulo: Revista Neurociências, 2004. Disponível em: http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2004/RN%2012%2001/Pages%20from%20RN%2012%2001-7.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

LINHARES, Maria B. M. et al. **Avaliação assistida: uma abordagem promissora na avaliação cognitiva de crianças**. Ribeirão Preto: Temas em Psicologia, v. 6, n° 3, p. 231-254, 1998. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000300007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

PAULA, Kelly Maria Pereira de; ENUMO, Sônia Regina Florim. **Avaliação assistida e comunicação alternativa: procedimentos para a educação inclusiva**. Marília: Revista Brasileira de Educação Especial, v. 13, n° 1, p. 3-26, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA, Cassandra Melo; NUERNBERG, Adriano Henrique; NUNES, Carlos Henrique Sancineto da Silva. **Desenho Universal e avaliação psicológica na perspectiva dos direitos humanos**. Itatiba: Avaliação Psicológica, v. 12, n° 3, p. 421-428, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712013000300017. Acesso em: 15 jul. 2019.

ROTTA, Newra Tellechea. **Paralisia Cerebral, novas perspectivas terapêuticas**. Porto Alegre: J. Pediatr. (Rio J.), v. 78, supl. 1, p. S48-S54, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572002000700008. Acesso em: 15 jul. 2019.

SANTOS, Maria Emilia. **Traumatismos crânio-encefálicos: características e evolução**. Lisboa: Psicologia, v. 16, n° 1, p. 97-122, 2002. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492002000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 jul. 2019.

SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Portaria sedh** n° 2.344, de 3 de Novembro de 2010. 2010. Disponível em: https://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 15 jul. 2019.

SENADO FEDERAL. **Direitos das pessoas com deficiência: cidadania: qualidade ao alcance de todos**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 154 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/496487/Direito_das_pessoas_com_deficiencia.pdf?sequence=1. Acesso em: 15 jul. 2019.

CAPÍTULO 7

O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA ATRAVÉS DE ATIVIDADES DESAFIADORAS EM UM ALUNO COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 01/02/2021

João Marcos Cristiano Tomaz
Pedagogo e Psicopedagogo
Lagoa Seca – PB
http://lattes.cnpq.br/7415685417851727

Edêlma Targino
Pedagoga, Psicopedagoga, Especialista e Mestre em Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
Alagoa Nova – PB
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=E9A82D349C7EE3A59D7A62DAD0FD6086

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma experiência vivenciada com um aluno de uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal situada no bairro do Santo Antônio, Campina Grande - PB, a qual apresenta os resultados obtidos através de intervenções pedagógicas adequadas ao nível cognitivo de uma crianças com dificuldades de aprendizagem no campo da leitura e da escrita. O objetivo desse artigo é apresentar para os profissionais da educação os avanços de um aprendente não alfabetizado no processo de desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras através de intervenções por meio de recursos e atividades desafiadoras, de atividades adaptadas e da inclusão escolar do aprendente, isto é, da participação integral do aluno em todas as atividades pedagógicas adequadas, recreativas, esportivas e eventos escolares que motive e atraia o aluno a exercer o posto de leitor proficiente. Portanto, o artigo traz a importância da definição e de como se dar o processo de aprendizagem, a definição de dificuldades de aprendizagem e do processo da leitura e da escrita e seus obstáculos. O artigo também mostra detalhadamente, o processo de intervenção e os avanços que o aluno conseguiu obter ao fim do ano letivo. Com essa prática busco incentivar os professores de seus alunos a enfrentar as dificuldades que surgem no processo de desenvolvimento da leitura e escrita, contribuindo na construção de bons leitores e escritores.
PALAVRAS-CHAVE: Dificuldades. Aprendizagem. Leitura e escrita. Intervenção.

THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING THROUGH CHALLENGING ACTIVITIES IN A STUDENT WITH LEARNING DIFFICULTIES

ABSTRACT: The present work is the result of an experience with a student of a class of the 2nd year of elementary school of a municipal school located in the neighborhood of Santo Antonio, Campina Grande - PB, which presents the results obtained through appropriate pedagogical interventions. cognitive level of a children with learning disabilities in the field of reading and writing. The aim of this paper is to present to the education professionals the advances of a non-literate learner in the process of developing reading and writing skills through interventions

through challenging resources and activities, adapted activities and the school inclusion of the learner. , the full participation of the student in all appropriate educational, recreational, sports and school events that motivates and attracts the student to the position of proficient reader. Therefore, the article brings the importance of the definition and how the learning process takes place, the definition of learning difficulties and the reading and writing process and their obstacles. The article also shows in detail the intervention process and the progress made by the student at the end of the school year. With this practice I seek to encourage the teachers of their students to face the difficulties that arise in the process of developing reading and writing, contributing to the construction of good readers and writers.
KEYWORDS: Difficulties. Learning. Reading and writing. Intervention.

1 I INTRODUÇÃO

Aprendizagem é um processo de mudança de comportamento que é adquirido através das experiências vivenciadas e que é construída pelos fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais que por sua vez implica no aprender que tem haver com a interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. No entanto, muitas crianças possuem dificuldades na aprendizagem, apresentando um rendimento na vida escolar abaixo do esperado para idade mental, o nível intelectual e o nível educativo, cujas manifestações se estendem para outras áreas da vida que requer a leitura, a escrita e o cálculo. Uma criança com dificuldades de aprendizagem não consegue aprender com os quais aprendem a maioria das crianças, apesar de ter as bases intelectuais apropriadas para aprendizagem.

A leitura é um processo mental de vários níveis que exige muito do cérebro e necessita de um processo de repetição a longo prazo aprimorado durante toda a vida e que inicialmente consiste em combinar letras e sílabas. É o entendimento feito através de códigos ou conjuntos de informações, implicando na decodificação do código que são as letras que formam as sílabas, por sua vez formam as palavras, que compõem frases até chegar ao texto, porém a leitura também é considerado como um ato que vai além da decodificação é o ato de compreender e de entender o significado do texto.

A leitura é um processo interativo e dinâmico que inclui o leitor, o texto e o professor. Vale ressaltar o quão é importante o papel do professor nesse processo, pois o aluno não é um simples receptor de informações e nem o professor se limita a um transferidor de conteúdo mas um auxiliador da aprendizagem, que busca torna-lo mais fácil e prazeroso. Já a escrita é algo que anda atrelado a leitura, é o processo de codificar, ou seja, utiliza de sinais (símbolos) para expressar as ideias humanas. O ato de escrever não é um processo simples e que também depende de vários fatores para seu bom desenvolvimento.

O artigo sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita através de intervenções por meio de atividades desafiadoras em uma criança com dificuldades da aprendizagem tem por objetivo mostrar os avanços de um trabalho de intervenção com um aluno não alfabetizado do 2º ano do ensino fundamental I de uma escola municipal de Campina Grande – PB. O

trabalho de intervenção pedagógica com um olhar psicopedagógico foi realizado no ano de 2018 pelo assistente João Marcos C. Tomaz, através do Programa Mais Alfabetização (PMALFA) que tem por objetivo proporcionar assistência aos professores no processo de alfabetização de alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental I, no entanto sua análise se deu no ano de 2019 pelo aluno de especialização em psicopedagogia.

A proposta é apresentar os resultados conseguidos junto com a criança a partir das estratégias e das intervenções adequadas para o desenvolvimento no processo de leitura de escrita e consequentemente da matemática e de outros campos do conhecimento. Com a observação e verificação através de testes, das atividades internas da instituição e das avaliações do PMALFA.

2 | DEFINIÇÕES DE APRENDIZAGEM E DIFICULDADES DE APRENDIZAGENS

Aprendizagem é a ação, o efeito de aprender é um processo complexo que em algumas situações se torna angustiante, mas que em outra é tida como uma sensação prazerosa, de realização e bem estar que nos dar a liberdade e o poder de criar e identificar formas de diferentes temas, é através dela que podemos atingir o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento como pessoas num mundo de interações com o meio, nos permitindo a organização do conhecimento.

O aprender é fundamental para o indivíduo e ocorre durante toda a vida, é um processo integral que exige bastante das áreas cerebrais, pois ao aprender o cérebro entra em atividade despertando uma série de mudanças físicas e químicas, pois o cérebro é a peça principal para a aprendizagem que possui partes importante que rege o aprender. Dessa forma, vale ressaltar que o aprender e o desenvolvimento cognitivo depende também de vários fatores como a família, o sócio afetivo, o espiritual, o biológico, o pedagógico, o econômico, a motricidade fina/global e o cognitivo, ou seja, o ambiente e as condições dentro da comunidade a que pertencemos.

Segundo Freire (2007) o que aprendemos depende das condições de aprendizagem. Somos programados para aprender, mas para aprendermos depende do tipo de comunidade de aprendizagem a que pertencemos", pois a aprendizagem é uma função integrativa, onde se relacionam o corpo, a psique e a mente para que o indivíduo possa aprender de forma fácil e contínuo. Diante de uma situação de aprendizagem o cognitivo do indivíduo é imediatamente acionado, segundo Alonso (1995) é justamente o estilo cognitivo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem, os três estilos mais comuns são: Estilo visual, que se refere-se as pessoas que aprendem por meio da observação, o estilo auditivo que é quando as pessoas aprendem quando recebem a informação oralmente e quando podem falar e explicar a informação para outra pessoa e o estilo sinéstico ou físico que refere-se ao indivíduo que aprendem por meio de atividades práticas e físicas.

> Em cada um dos complexos da vida psíquica, quer se trate da inteligência ou da vida afetiva, das relações sociais ou da atividade propriamente individual, observa-se o aparecimento de formas de organização novas, que complementam as construções esboçadas no decorrer do período precedente, assegurando-lhes um equilíbrio mais estável e que também inaugure uma série de interrupta de novas construções (PIAGET, 1999, p. 40).

No entanto, Piaget vem nos mostrar que o processo de transformação vai depender sempre de como o indivíduo vai elaborar e assimilar as suas interações com o meio, isso porque a visada conquista do equilíbrio do organismo reflete as elaborações possibilitadas pelos níveis de desenvolvimento cognitivo que o organismo detém nos diversos estágios da sua vida. A esse respeito, para Piaget (2003) os modos de relacionamento com a realidade são divididos em 4 estágios: Sensório-motor (0 a 2 anos); Pré-operatório (2 a 7 anos); Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos); Operações formais (11 ou 12 anos em diante).

Portanto, os sujeitos da aprendizagem e seus modos de aprender são produtos de contínuas aprendizagens, No entanto, a interação do sujeito com o meio é essencial para o desenvolvimento do indivíduo, pois o sujeito aprende a seu modo, do seu jeito, dentro de um ritmo e tempo próprios, que as intervenções internas e/ou externas são motivações, estímulos que produzem no sujeito uma forma muito especial de aprender.

Para Paín (1983) problema de aprendizagem é como um sintoma, no sentido de que o não aprender não configura um quadro permanente. Essas dificuldades podem em algum momento se caracterizar como algum tipo de transtorno, podendo afetar a habilidade da pessoa para falar, escutar, ler, escrever, soletrar, raciocinar, recordar, organizar a informação. Porém, jamais devemos confundir essas deficiências com mudanças frequentes de escolas ou falta da assistência as aulas. “Um transtorno de aprendizagem é um impedimento psicológico neurológico para linguagem oral ou escrita ou para as condutas preceituais cognitivas ou motoras” (KIRA, 1983).

No entanto sabemos que para os problemas existirem muitos fatores contribuíram para o surgimento dos mesmos, há uma multiplicidade de fatores que contribui para o surgimento das dificuldades na aprendizagem, entre as condições internas podemos mencionar os fatores relacionados com aspectos necrobióticos ou orgânicos, ou seja, referem-se ao sistema nervoso central (SNC) e especificamente, ao cérebro, isto é, com que se aprende, dentro desses fatores podemos ainda destacar os fatores a considerar no diagnóstico dos problemas na aprendizagem como os fatores orgânicos, fatores específicos, fatores emocionais, fatores ambientais, a reação de cada criança será diferente diante dos diversos fatores que intervém na sua aprendizagem.

Assim, os problemas de aprendizagem não desaparecem, no entanto, a criança pode aprender a compensar suas dificuldades, por isso, quanto mais cedo for realizada a intervenção de suporte, a criança poderá aprender a conduzir melhor sua dificuldade em aprender. As dificuldades de aprendizagem podem ser classificadas, conforme a sua origem, manifestações, áreas envolvidas, momento evolutivo, déficit cognitivo e dificuldades

no âmbito escolar. É fundamental leva-las em consideração para se ter uma visão mais ampla e poder abordá-las de diferentes pontos de vista.

Os neurologistas relatam que as dificuldades de aprendizagem são condições permanentes elas podem ser drasticamente melhoradas, por isso que o papel da escola e da família são papeis de extrema importância para essas crianças, no entanto, quando existem as condições neuropsicológicas adequadas o aprendente tem motivação para aprender, por outro lado, quando não existe essas condições, principalmente de forma externa por meio da família e da escola o aluno acaba se frustrando tornando a situação ainda mais agravante.

> Embora muitas crianças com dificuldades de aprendizagem sintam-se felizes e bem ajustadas, algumas desenvolvem problemas emocionais relacionados. Esses estudantes tornam-se tão frustrados tentando fazer coisas que não conseguem e que desistem de aprender. (SMITH, STRICK, 2001)

As crianças com dificuldades de aprendizagem comumente estão lutando em um ou mais de quatro áreas básicas que evitam o processamento adequado informações: atenção percepção visual, processamento da linguagem ou coordenação muscular. Até mesmo leves fraquezas nessas áreas podem criar grandes obstáculos à aprendizagem e à comunicação em salas de aula tradicionais. Tais dificuldades são obstáculos que impede a aprendizagem se não vista com outros olhares, o desenvolvimento das crianças na leitura e na escrita pode encontrar obstáculos que atinge todas as áreas da aprendizagem, mas é a área das competências leitoras e escritoras que mais frustram esses alunos, onde podemos destacar nessas áreas a Disgrafia, a Dislexia, o TDA (Transtorno de Déficit de Atenção), o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), O retardo mental leve (QI de 52 a 68), O Autismo leve que pode estar sempre acompanhado de alguma dificuldade de aprendizagem, entre outros problemas que prejudicam a aprendizagem do indivíduo.

Vale ressaltar que os ambientes que essas crianças convivem contribuem para o desenvolvimento dos mesmos, isto é, o ambiente doméstico e escolar é um fator que contribui para o melhoramento ou a complicação dessas dificuldades de aprendizagem. O ambiente doméstico exerce um importante papel para determinar se qual quer criança aprende bem ou mal, pois o ambiente doméstico estimulador e encorajador produzem estudantes adaptáveis e muito dispostos a aprender, mesmo entre crianças cuja a saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira, além disso, as crianças que recebem um incentivo carinhoso durante toda vida tendem a ter atitudes positivas, tanto sobre a aprendizagem quanto sobre si mesmas.

O ambiente escolar tem que ser agradável e estimulante, pois além de obterem progresso intelectual as crianças devem não apenas estarem prontos a serem capazes de aprender, mas também devem ter oportunidades de aprendizagem por isso para as crianças com dificuldades de aprendizagem, a rigidez na sala de aula é fatal.

Portanto, a construção dos sujeitos se dar a partir de uma realidade social, realidade esta da qual ele faz parte. A educação não é um ato isolado, onde uma dificuldade de aprender possa ser vista apenas e unicamente como resultado de processos cognitivos individuais. Aprender envolve a relação entre professor/família/aluno e visse versa, ou seja, o professor realiza a escola dos conteúdos, a metodologia, a forma de avaliação e a família reforça, apoia e exercita junto com a criança no ambiente doméstico, ou seja, o professor junto com a escola e a família tem um papel importante e fundamental para o processo de aprendizagem do indivíduo seja ele sem ou com alguma dificuldade de aprendizagem.

3 | PROCESSO DA LEITURA E DA ESCRITA

A leitura é o caminho entre o indivíduo e o conhecimento e é ela que proporciona para as crianças a interação do divertimento através do ato de ler, é também através da imaginação estimulada pelo ato de ler que as crianças gostam de expressar suas experiências contando história, conversando, dançando, desenhando e desempenhando papeis teatrais, ou seja, a leitura é aprender de forma lúdica.

Segundo o artigo publicado na revista Pátio, Solé diz (1998, p.99) que aprender através da leitura é aprender se divertindo, mas quando a criança aprende ler autonamente, resta um extenso caminho a percorrer e que na verdade não termina nunca.

O ator de ler é fundamental e de grande importância para as pessoas, pois todo tipo de informação que circula na sociedade basicamente depende da leitura para sua decifração. Por isso que é tão almejada pelo indivíduo, pois além de ser algo que diverte e estimula nossa imaginação, quanto criança o ato de ler liberta o indivíduo, quebrando as correntes que prende- o em um estado leigo.

É por meio da leitura que o sujeito descobre novos mundos, o qual pode acessar quando quiser ou precisar. No entanto o processo de aquisição da leitura não é fácil e muitas vezes é algo que deixa o indivíduo angustiado ao ponto de se frustra com o ator de ler e isso se deve as práticas de ensino da leitura que é mecânica e não faz sentido para o aluno, não despertando o interesse e o prazer no ato de ler.

Muito autores e escolas trilham seus caminhos de formadores colocando em lados opostos a ideia de leitura como decodificação e a leitura como compreensão. Porém Solé (1998, p.24) diz que “é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão”. É fundamental entender que existe um processo de aquisição e desenvolvimento da leitura para se chegar a leitura como compreensão e que esse processo deve iniciar por meio da decodificação do código.

Existem habilidades necessárias para que o processo de leitura seja possível e segundo Risueño (2005, pág. 76) “para que esse processo seja possível é necessário que exista uma maturidade adequada das bases neurofuncionais que o sustentam. Estas bases são a sustentação de todas as modalidades perceptivas, sobretudo da visual e auditiva,

que marcam a maneira, o estilo e a forma como ocorre esse processo". O desenvolvimento da leitura deve acompanhar o amadurecimento das bases nerurofuncionais implicando que ler não significa somente associar letra com som e palavra com significado e sim implica aprender um forma de decodificação diferente dá que é utilizada na linguagem oral.

Assim sendo, o processo da leitura é um processo complexo pela variedade de processos psicocognitivos envolvidos. Para entendermos como se dar essa complexidade devemos conhecer as funções dos hemisférios cerebrais dentro do processo da leitura.

Segundo Risueño (2005, pág. 76) O cérebro é responsável pela aprendizagem como um todo, inclusive a leitura, pois os dois hemisférios cerebrais intervém no processo da leitura. O hemisfério direito ajuda a reconhecer a palavra como um todo. Está especializado em reconhecer dados sensoriais e formar imagens. Não é regido pela lógica, é anárquico e funciona pela intuição. Funciona de forma global e simultânea. As imagens mentais tem grande conteúdo afetivo. Este hemisfério processa os dados perceptivos, cria esquemas novos sem a necessidades de relacionar-se com os anteriores, faz a função de sistematizar, não de analisar. Já o hemisfério esquerdo processa os dados simbólicos, compara os dados novos com os pré-existentes, trabalha analiticamente, é rígido pela lógica. Este hemisfério é o substrato das linguagens proposicionais que são construídas em sequencias, a linguagem verbal e linguagem musical.

A escrita surge desde primórdios da humanidade através dos desenhos e pinturas rupestres, elas são as primeiras formas da escrita, ou seja, os primeiros registros. A escrita consiste na utilização de sinais para exprimir as ideias humanas. A grafia é uma tecnologia de comunicação, historicamente criada e desenvolvida na sociedade humana, e basicamente consiste em registrar marcas em um suporte.

Na vida do educando as primeiras escritas feitas pelo educando no início de sua aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de algum forma seus esforços foram colocados nos papéis para apresentar algo, onde é de extrema importância que o educador valorize essas primeiras formas, pois o indivíduo se sentirá mais capaz para executar a leitura ou a escrita. Lembrando que a escrita e a leitura depende uma da outra para que ambas sejam eficazes.

No início da vida escolar pode se perceber que criança no processo de alfabetização constrói diferentes hipóteses de escrita, segundo Ferreiro (1986, p.182), a Psicogênese da língua escrita afirma que todos os conhecimentos tem uma gênese explicitando quais a formas iniciais de conhecimento da escrita. A pesquisadora e psicóloga inicialmente chegou à conclusão de que a evolução da escrita passava por cinco níveis que chamou de pré-silábico, Intermediário I, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Para verificação e analise dos níveis de escrita os profissionais envolvidos no campo da aprendizagem fazem uso de testes diagnósticos e sondagens de escrita, no início, no meio e no fim do processo de alfabetização do educando, pois tais testes além de apontar em qual nível a criança se encontra, norteio o profissional nas melhores escolhas

de intervenções para o aluno. A escrita representa para a criança a possibilidade de transmitir suas ideias, seus sentimentos e suas percepções de uma maneira nova e assim como a leitura tem papel fundamental dentro da sociedade. A leitura como processo de reconhecimento, de coleta e transformação da informação e do conhecimento e a escrita como forma de expressão, registro e codificação do conhecimento.

4 I MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita através de intervenções por meio de atividades desafiadoras em uma criança com dificuldades da aprendizagem, foi estruturado como exploratório e qualitativo como estudo de caso, por ser descrito, sendo que as informações obtidas não podem ser quantificadas.

A vivencia que deu base para o trabalho teve como campo de pesquisa uma escola municipal da cidade de Campina Grande – PB que mim abriu as portas, onde pude desenvolver meu trabalho através do Programa Mais Alfabetização e foi a partir do PMALFA que pude observar e intervir no processo de alfabetização de um aluno com 8 anos de idade que estudava o 2º ano do Fundamental I (2018) na referenda escola, situada no bairro do Santo Antônio, Campina Grande – PB. A criança iniciou o ano letivo com 7 anos de idade sem estar alfabetizado e com muitas dificuldades no processo das habilidades escritoras e leitoras entre outros campos do conhecimentos, vale ressaltar que a BNCC visa que as crianças deverão estarem plenamente alfabetizadas até o final do segundo ano do Fundamental I.

> A alfabetização, além de representar fonemas (sons) em grafemas (letras), no caso da escrita e representar os grafemas (letras) em fonemas (sons), no caso da leitura, os aprendizes, sejam eles crianças ou adultos, precisam, para além da simples codificação/decodificação de símbolos e caracteres, passar por um processo de “compreensão/expressão de significados do código escrito” (SOARES, 2013, p. 16).

Sabendo o quanto o processo de alfabetização é complexo para os alunos que não tem nenhuma dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem, sabemos também o quanto se torna difícil para um aluno com dificuldades, enfrentar os obstáculos na caminha da leitura e da escrita.

O trabalho etnográfico desenvolvido desfruta de uma pesquisa ação, ou seja, desfruta de um planejamento para que o pesquisador possa entrar em contato ou interagir com os pesquisados. Na coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa foi utilizado dois instrumentos de pesquisa: A entrevista semiestruturada que segundo Queiroz (1978 citado por LUDKIEWICZ, 2008) afirma que entrevista semiestruturada pode ser definida como um método para obtenção de dados que presume um diálogo constante envolvendo entrevistado e entrevistador que deve coordenar tal diálogo baseado em seus objetivos, ou

seja, o entrevistador tem liberdade em conduzir cada situação em qual quer direção. E a observação que "utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Consiste de ver ouvir e examinar fatos e fenômenos" (MARCONI E LAKATOS, 1999: 90).

A entrevista foi direcionada a professora titular da turma, para as professoras das séries anteriores, do corpo técnico da escola como gestão e supervisão escolar. Pude também conversar com a mãe do aluno e conhecer também o contexto e o cotidiano do mesmo fora da escola. As entrevista não tinha uma duração estimada e um número mínimo ou máximo de perguntas, pois a mesma variava de acordo com o objetivo da entrevista.

A observação era de caráter participante natural, isto é, que consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo que estar sendo observado. No período de seis meses foi observado o comportamento da criança em diversas situações como de atividades de leitura e de escrita, o recreio e a interação social com os demais alunos e diante dos subsídios adquiridos nas entrevistas e na observação do aprendente foram realizadas intervenções no aluno com base nos testes do nível de escrita de Emília Ferreiro, o Lúdico no processo de ensino e aprendizagem, Estilos de aprendizagem, Técnicas pra o desenvolvimento da coordenação motora fina e pinça de escrita.

As intervenções foram pensadas e realizadas a partir das necessidades da criança, caminhando e dando um passo por vez junto com o aluno sempre com caráter pedagógico e com um olhar psicopedagógico. Pois sabemos que a leitura é muito mais que decodificar o código, porém para a criança em questão a decodificação do código era essencial naquele momento para o desenvolvimento das demais competência como a compreensão do que ele está lendo e escrevendo, palavras, frases, parágrafos e pequenos textos de acordo com seu desenvolvimento.

Levei em consideração no processo de aprendizagem da criança alguns aspectos que influencia na aprendizagem do indivíduo como: A família, o sócio - afetivo, o espiritual, o biológico, o pedagógico, o econômico, a motricidade fina/global e o cognitivo. Ao analisar através da coleta de dados em entrevistas, testes, atividades e também por meio da observação do aluno diante de situações necessária para seu crescimento intelectual e físico identifiquei também que tais aspectos estavam parcialmente ausentes no processo de desenvolvimento do aprendente.

Contudo, pude realizar atividades práticas, lúdicas como jogos e brincadeiras, utilizar objetos, personagem de desenhos animados do cotidiano e do gosto do aluno como ferramenta de mediação da aprendizagem e de desenvolvimento da leitura e da escrita.

5 | RESULTADOS E DISCURSÕES

Os resultados foram analisados a partir de observações, entrevistas, testes de escritas e leitura e intervenções pedagógicas. Destas abordagens emergiram informações essenciais para o desenvolvimento das práticas intervencionais e mediativas que

contribuíram para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita do aluno.

No primeiro momento foi observado o cotidiano escolar do aluno, isto é, a criança diante das atividades em sala de aula, a socialização com os demais colegas, a relação aluno/professor, os momentos das necessidades fisiológicas, os cuidados com a higiene pessoal e com seus pertences. No segundo momento foi observado a criança no intervalo, seu comportamento, a socialização do mesmo com outras crianças nas brincadeiras e nas atividades esportivas.

As observações mostraram que o aluno não seguia uma rotina em sala de aula, tendo um comportamento agitado, quando questionado não realizava as atividades e não cuidava dos seus pertences, saía frequentemente da sala de aula e se envolvia em brigas constantemente. Nos aspectos pedagógicos o mesmo só realizava garatujas, tinha dificuldades em pegar no lápis e fazer corretamente a pinça de escrita, não respondia as atividades de sala e nem de casa, e participava parcialmente de atividades coletivas, não tinha interesse em livros e não conseguia fazer leituras de palavras canônicas e só reconhecia algumas letras do próprio nome. A criança também apresentava diálogos incoerentes com a realidade fazendo relações com o mundo imaginário dos desenhos animados.

No momento do intervalo, a criança interagia em alguns momentos com outros alunos, porém num curto tempo, pois na maioria do tempo estava brincando sozinho. O aluno também chorava bastante, utilizando inverdades para justificar as confusões, sempre culpando outros alunos que não estavam envolvidos na situação.

O segundo instrumento utilizado foi a entrevista que tinha como objetivo verificar e comparar o fatos observados pelo pesquisador com o cotidiano do mesmo descrito pela professora do mesmo, que relata que o aluno era inquieto, chorava muito, era disperso, que sempre tentavam estimular-lo através das atividades em grupos e lúdicas, porém o aluno não participava, voltava a se inquieta e chorar. Ela também conta que a criança participava, porem por pouco tempo, pois quando questionado se irritava e se recursava a continuar participando saindo das rodas chorando querendo fazer outras atividades não planejada.

No recreio a professora conta que o aluno se comportava parcialmente tranquilo, ou seja, tentava interações com as outras crianças, porém, era encontrado brincando sozinho, correndo, subindo em árvores, pulando, entre outras brincadeiras, mas que em boa parte do intervalo ele se envolvia em confusão e voltava para a sala chorando. No momento de receber o lanche da escola o aluno recusava o lanche oferecido, ou seja, não tinha o hábito de comer a merenda escolar, preferindo os lanches trazidos pelos outros alunos, como: pipoca, balas, refrigerantes, entre outras guloseimas. Ao retornar do intervalo o aluno saía todo estante para o banheiro e em muitas dessas saídas ficava fora brincado com quem encontrava no percurso entre a sala e o banheiro da escola.

Após a entrevista realizada com a professora pude também ter um momento de conversa com a família. A conversa foi feita com a mãe do educando que relata que a

criança também tem um comportamento impulsivo e desatento em casa e que não gosta de ser contrariado. A mesma conta que na maioria das vezes ele está brincando e que gosta, pois ele não está chorando e nem brigando com os irmãos. Vale comentar também que a progenitora ressalta que o aluno sempre nunca conseguiu ler e escrever e que ela já tinha perdido as esperanças dele conseguir se desenvolver na leitura e na escrita. Ela também relata que o aluno teve dificuldades na oralidade e que começou a falar com 4 anos de idade e que é dependente dela pra tudo, pois ele não tem autonomia nas atividades que outras crianças com a mesma idade já executa sozinhos.

O terceiro instrumento foi utilizado testes de escritas e leitura, os testes foram realizados através das sondagens de escrita e de leitura, que a cada dois meses era realizado um novo teste a fim de verificar em que nível de leitura e escrita o aluno se encontrava e se estava progredindo ou regredindo com as intervenções, vale dizer que as análises do desenvolvimento da criança também era acompanhado pelas avaliações do PMALFA (Mais Alfabetização).

A avaliação do PMALFA é uma avaliação de caráter formativa que classifica os alunos pelo nível de desempenhos em três níveis 1, 2 e 3. A criança estaria no nível 1 se o mesmo tivesse o número de acertos menor ou igual a 60%, no nível 2 o aluno teria que que está no intervalo entre maior do que 60% até 80% de acerto no teste, já o nível 3 o educando deveria ter o número de acertos maior do que 80%. A avaliação diagnóstica apontou que o aluno se encontrava no nível 1 com 10% de acertos na avaliação de Língua Portuguesa, que verifica a partir dos descritores as habilidade de leitura e escrita. Na sondagem dos níveis de escrita (FERREIRO, 1986), o aluno se encontrava no nível pré-silábico, na leitura sem reconhecer letras sílabas em palavras canônicas e na escrita ocupando toda largura da folha ou do espaço destinado a escrita, ou seja, uma escrita sem controle de quantidade letras. O aluno só reproduzia seu nome com variações dos tamanhos das letras.

Pude perceber também que além de tiques nervoso, a criança não realizava a pinça de escrita de forma correta, dificultando a escrita das palavras. Diante disso realizei as primeiras intervenções, inserir uma rotina planejada para o aluno com regras de convivência, adaptações das atividades de escrita e leitura do aluno ao nível de conhecimento da criança com. Utilizei alguns recursos no auxílio dessas atividades como alfabeto móvel e imagens de objetos e animais, também adaptei para o aluno um apoio de escrita Ergonômico com o pegador de roupa, com o intuito de ajuda-lo na execução de uma escrita correta e mais confortável. Partindo também dos resultados da avaliação diagnóstica e da sondagem de escrita pude propor jogos e atividades lúdicas que contextualizava as situações de leitura e escrita, como o jogo digital "Lele sílaba" que faz uso de duas dinâmicas a leitura de palavras por nível e a formação de palavras a partir de sombras de objetos e animais. O uso das palavras motivacionais e estimulativas também foram utilizadas, pois a cada atividade concluída, enfatizava com palavras que tinha o intuito de valorizar o despenho do mesmo.

Na avaliação de percurso foi identificado avanços na aprendizagem do aluno, ou

seja, a criança acertou 80% da avaliação e saiu do nível 1 para o nível 2 a através de atividades desafiadoras como caça-palavras, jogo de cartas procure a palavra igual, jogo supermercado, cruzadinhas e palavras atrapalhadas. Na sondagem do nível de escrita e de leitura o aluno apresentou também avanços consideráveis, na leitura o educando já realizava leitura de frases com palavras canônicas, na escrita encontrava-se no nível silábico – alfabético, isto é, a criança, ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa, tais avanços também foram resultados de estratégias adequadas que chamava a atenção do mesmo como a formação de palavras e frases com o jogo o sapo pega mosca, ainda para formação das palavras e das frases foram trabalhados com o mesmo a construção de textos curtos fatiados que também desfrutava de algumas palavras complexas, pois a dificuldade era mais visível nas sílabas complexas, chamadas também de sílabas não canônicas. A grafia do mesmo melhorou e a forma com que fazia a pinça da escrita melhorou, porém continuou com o apoio Ergonômico, mas de forma parcial e intercalado. No entanto, embora o aprendente tenha tido grandes avanços, continuei com as intervenções focado no que ainda não tinha conseguido realizar e no que ele precisava aprender. Foram mantidos a rotina, as atividades adaptadas, o jogo digital configurado para o nível de palavras complexas, jogos como o dominó das palavras e das frases, situações de leitura diárias com livros paradidáticos, situações de reconto de histórias, atividades recreativas/esportivas e a participação nos eventos escolares.

A terceira sondagem de leitura e escrita feita pelo aluno mostrou o quanto o mesmo continuava avançando no processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, a partir das estratégias desafiadoras, o aluno já realizava leitura de palavras canônicas e parcialmente de palavras não canônicas em fichas de leitura e livros paradidáticos, saiu do nível silábico alfabético e foi para o alfabético, isto é, a criança já compreendia o sistema de escrita: produzia escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções ortográficas da escrita, a partir de atividades como o Pega palitos, o Lotos das sílabas e o Pega sílabas utilizando uma pinça comum, o mesmo melhorou a coordenação motora fazendo uso de letras bastão com tamanhos adequados, produzia frases simples a partir de situações dadas, fazendo a leitura de suas produções em voz alta para turma.

Na última avaliação, conhecida como avaliação de saída, o aluno chegou ao nível 3, com 85% de acertos no teste e na última sondagem do nível de leitura e escrita a criança já fazia leitura de livros de histórias com pequenos textos fazendo menção aos personagens presentes nas obras através de atividades onde o mesmo pintava nos textos os nomes dos personagens da história lida. Para se desenvolver cada vez mais o aluno, pude proporcionar atividades como ditado estourado e o bingo das palavras. Porém a escrita permaneceu no nível alfabético, mas, produzia escritas alfabéticas observando algumas convenções ortográficas da escrita. Passou a realizar as atividades da professora de forma parcial. A coordenação motora fina necessitava em alguns momentos do recurso para correção da pinça, pois a executava de forma adequada em determinados momentos, mas também

ainda pegava de forma incorreta no lápis. Porém já tentava realizar a letra cursiva no nome.

Portanto, diante dos fatos e descrições das ferramentas utilizadas no processo de pesquisa e intervenções realizada com o aluno. Posso afirmar que o educando conseguiu avançar e desenvolver habilidades básicas no processo de aquisição da leitura e da escrita num período de seis meses, vale mencionar também que a transformação sócio afetivo, pedagógico, emocional foram visíveis, pois a criança que não ficava em sala de aula, não realizava as atividades de classe, não tinha interesse nas atividades coletivas, chorava quando contrariado, não tinha hábitos pessoais de higiene e cuidados com seus pertences.

Diante disso o aprendente passou a realizar com maiorempenho as atividades do cotidiano da sala, interagiu mais com a professora e o demais colegas de sala fazendo-se presente mais tempo em sala de aula, encontrava-se menos agressivo ao ser questionado, participava de todas atividades pedagógica, recreativas e esportivas, se socializava mais com as outras crianças não se isolando, entrava na fila para o lanche escolar se alimentando bem. No ambiente doméstico a família relatava que o mesmo passou a realizar as atividades de casa, dialogando com mais afetividade e se socializando bem com os irmãos e demais parentes.

A família também ressaltou que o mesmo lia tudo que observava em seu cotidiano e ao realizar os desenhos escrevia os nomes dos personagens e frases afetivas para os parentes, mostrando que a pesar de suas dificuldades conseguiu alcançar habilidades básicas necessárias para o desenvolvimento da leitura e da escrita por meio das intervenções e das atividades desafiadoras proposta pelo professor.

6 I CONSIDERAÇÃO FINAIS

O aprender é fundamental para o indivíduo e ocorre durante toda a vida, é um processo que exige muito do sujeito, pois depende de vários fatores para seu desenvolvimento porém, sabemos também que o aprender sendo complexo ele nos dar a liberdade e o poder de criar com autonomia e identificar caminhos para o crescimento, a maturidade e o desenvolvimento como pessoa num mundo organizado.

A criança é única e por isso é importante conhecê-la na sua totalidade, ajuda-la conhecer seus pontos fortes e fraquezas, buscando estratégias de suporte que lhe permitam ter sucesso na sua aprendizagem, pois dentro do processo da aprendizagem podem aparecer fatores que contribui para o surgimento das dificuldades de aprendizagem, e muito dessas dificuldades podem dificultar o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita no indivíduo.

As pesquisas feitas e obtidas no campo de pesquisa, desdobraram questionamentos levando aos receptores os esclarecimentos de dúvidas, implicando numa melhor compreensão dos métodos educacionais. O resultado adquirido no processo de intervenção contribuiu de forma significativa no meus estudos, pois os dados descritos mostra a dura

realidade das crianças com problemas na leitura e também como foram colhidas essas informações durante o processo de produção do projeto de pesquisa.

Por tanto, pode-se notar que, durante o desenvolvimentos das atividades e estratégias intervencionais, o aluno conseguiu se envolver mais nas atividades, mudando o comportamento. O mesmo também desenvolveu habilidades básicas para a realização da leitura e produção de escritas. Por fim, todo trabalho realizado na escola campo junto com o aluno em questão resultou em grandes avanços proporcionando para o sujeito oportunidades de aprendizagem adequadas, que contribuiu para a aquisição da leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

ALONSO, c. Los estilos de aprendizaje. EDIÇÃO Mansajero, 1955)

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FREIRE, Paulo. Escola. A escola e o professor: Oaulo Freire e a paixão ensina. São Paulo: Publisher, 2007.

KIRA, y Gallagher. Transtornos contenidos, 1883.

PAIN, S. Diagnóstico y treinamento de los problemas de aprendizaje. Buenos Aires: Nuevo Vision, 1983.

PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. 24. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

SMITH, Corine; STRIK, Lisa. Dificuldades de aprendizagem de A a Z: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: Artemed, 2007.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

____________ Alfabetização e letramento / 6 de. 5ª reimpressão - São Paulo: contexto, 2013.

SOLÉ, Isabel. “Na escola, não se aprende só a ler, mas também maneiras de ser leitor”. Pátio, Nº 7, Nov/98-Jan/99.

____________Gente que educa. Nova Escola. Disponível em: http:// www. Revistanovaescola/ Isabelsole.com.br.Acesso em: 19 agosto de 2017.

CAPÍTULO 8

O PAPEL DO AFETO NO DESENVOLVIMENTO DO AUTISTA

Data de aceite: 03/05/2021
Data da submissão: 02/02/2021

Maria Paula Rodrigues de Macedo
Universidade de Franca
Franca – São Paulo
http://lattes.cnpq.br/3701921322573887

RESUMO: O presente trabalho tem como tema o papel da afetividade no desenvolvimento cognitivo do pessoa com autismo, já que, nos dias atuais, cada vez mais se faz necessário à inclusão social dos indivíduos acometidos por esse transtorno. Visamos analisar e compreender a importância da afetividade no desenvolvimento de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, buscamos, como arcabouço teórico, a vasta bibliografia de autores, como Sérgio Antônio da Silva Leite, Claudia Broetto Rossetti e Vanda Ferreira Manoel, entre outros autores pesquisadores, oriundos do cabedal de estudos realizados sobre o espectro autista e a influência da afetividade no seu desenvolvimento. Como metodologia, será utilizada a revisão bibliográfica, bem como a análise e a discussão dos dados encontrados nas diversas obras utilizadas e analisadas. O autismo é um transtorno que se caracteriza por causar prejuízos no desenvolvimento global da criança, pois afeta principalmente a comunicação verbal e não-verbal, assim como, a interação social. A afetividade funciona como mediadora no processo de aprendizagem. Por essa razão, quando há afeto, há ampliação do interesse, que gera a necessidade de aprender e a motivação. Dessa forma, a afetividade pode ser usada como instrumento no desenvolvimento cognitivo da pessoa com autismo. Com base nesses conceitos e nas teorias apresentadas, buscamos apresentar um entendimento mais amplo da influência da afetividade no desenvolvimento de pessoas acometidas pelo TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Afetividade; Inclusão; Educação.

THE ROLE OF AFFECTION IN THE COGNITIVE DEVELOPMENT OF AUTISTIC PEOPLE

ABSTRACT: The aim of this assignment is to show the role of affection in the cognitive development of autistic people. Nowadays, the social inclusion of individuals suffering from this disorder is increasing. Our goal is to analyze and understand the importance of affection in the development of people diagnosed with the spectrum autistic disorder. As such, we utilized academic support including an extensive bibliography of author, such as: SérgioAntônio da Silva Leite, Claudia Broetto Rossetti and Vanda Ferreira Manoel, among others to cover the research about the autistic spectrum and the effect of affection in one'sdevelopment. The methodology includes a bibliographic based research and the analysis and discussion of data found in previous research. Autism is a disorder that is characterized for bringing problems in the global development of the child, mainly affecting oral communication and, consequently, social interaction. Affection is a basic element that acts like a mediator in the

process of learning. Therefore, when there is affection,there is an increment of the attention, that causes necessity and motivation, which results in interrogations and create questions to be solved. Thus, the affectivity can be used like a tool in the cognitive development of the individual with autism. Based on these concepts and theories presented, we intend to obtain a wider understanding of the effect of the affectivity in development of people with this disorder.
KEYWORDS: Autism; Affectivity; Inclusion; Education.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o papel da afetividade no desenvolvimento do autista. Assim, será feita uma reflexão sobre a utilização da afetividade como estratégica para que o aluno acometido pelo Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenha possibilidades de se desenvolver. Para tanto, foi apresentada uma análise bibliográfica sobre autismo e afetividade.

A afetividade não diz respeito apenas ao carinho e ao amor, diz respeito à capacidade de a pessoa ser afetada por emoções internas e externas, sejam elas boas ou ruins. Essa capacidade, quando aplicada ao meio educacional da forma correta, pode trazer ganhos significativos para todos os alunos, em especial, aqueles acometidos pelo Transtorno do Espectro Autista.

O autismo é um transtorno que compromete o desenvolvimento global e causa prejuízos na comunicação e na interação social. Além disso, leva as pessoas acometidas por ele a ter comportamentos repetitivos e interesses restritivos. De acordo com o CDC(*Center ofDeseasesControlandPrevention*), para cada 110 pessoas, há um autista. E esses autistas precisam ser incluídos na sociedade da melhor forma.

A escola é o lugar onde ocorre a maioria das interações sociais na vida da criança e do adolescente. Por essa razão, tanto as escolas, como os professores e a equipe gestora precisam estar preparados para receber os mais variados tipos de alunos – dentre esses, aqueles que apresentam autismo.

Com o intuito de mostrar e entender a necessidade da afetividade para o desenvolvimento do autista, esse artigo apresentará algumas teorias sobre o assunto. Assim, será abordada a visão de grandes autores, como Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon. Além disso, serão mencionados alguns teóricos que tratam da afetividade e sobre como esta pode ser utilizada como ferramenta no desenvolvimento da pessoa acometida pelo espectro autista.

A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO SEGUNDO JEAN PIAGET, LEV VYGOTSKY E HENRI WALLON

Segundo o dicionário Aurélio, a afetividade é o “conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre da impressão de dor ou prazer, de satisfação, de agrado ou desagrado, de alegria

ou tristeza”.

A educação é o processo de construção do conhecimento por parte do aluno e tem, como principal mediador, o professor. Sendo assim, é inevitável que haja uma relação estabelecida entre o professor e os alunos. Dessa forma, a afetividade é imprescindível no processo de ensino aprendizagem.

Por muito tempo, não se acreditava que a afetividade tinha alguma relação com a cognição. Essa era uma concepção dualista do ser humano, em o homem é tido como um ser dividido entre a razão e a emoção. Porém, com o passar dos anos e por intermédio dos estudos de Jean Piaget, Lev Vygotsky e Henri Wallon, passou-se a entender a importância da afetividade para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Leite (2001, p. 21), “no estrito entrelaçamento entre afetividade e cognição, as conquistas do plano afetivo são absorvidas pelo plano cognitivo, e vice versa”. Em outras palavras, afetividade e cognição, as emoções e a construção do conhecimento estão fortemente ligadas umas as outras.

Segundo Leite (2001, p. 24):

> Vygotsky assume que a origem das funções superiores do comportamento consciente deve ser buscada nas relações que o homem mantém com sua cultura. Deve-se, no entanto, destacar que, quando o autor aborda o conceito de cultura, refere-se ao grupo social que fornece aos indivíduos um ambiente estruturado, pleno de significados socialmente compartilhados, o que também inclui aspectos afetivos.

A escola é o lugar em que o aluno passa grande parte de sua vida e convive com várias pessoas diferentes, como: os funcionários da escola, os colegas de sala e os professores. Por essa razão, é de extrema importância entender o papel dessa vivência social do aluno dentro da escola e da afetividade nela envolvida.

Rossetti e Ortega (2012, p. 145) apresentam uma importante reflexão de Piaget acerca do papel da afetividade no desenvolvimento da criança:

> O que disse Piaget sobre afetividade pode ser resumido na citação abaixo:
>
> É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação; em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente. (Piaget, 1962/1994, p. 129)

Para Piaget, a afetividade se manifesta no interesse gerado na criança. Para ele, toda conduta possui um campo intelectual e um campo afetivo que se envolvem em uma relação recíproca, porém possuem naturezas diferentes. Nessa relação entre a afetividade e a inteligência, deve-se estabelecer que a afetividade define as metas para condutas, e a inteligência define os meios para atingi-la.

Sendo assim, novamente é apresentada a visão de que afetividade e inteligência andam lado a lado e se fundem para que haja um desenvolvimento mais integral, voltado para a formação de um indivíduo completo.

Wallon, por sua vez, salienta a relação entre sujeito e objeto para que se possa construir o conhecimento. Dentre esses objetos, destaca-se o Outro (social), que é um ser que se emociona, sendo que as primeiras emoções permitem as primeiras cognições e a construção do conhecimento da criança.

Diferentemente de Piaget, Wallon acredita na determinação inicial das emoções sobre a inteligência e também propõe a alternância do desenvolvimento, por meio da qual, em certos momentos, a inteligência prevalece sobre a afetividade e, em outros, acontece o inverso, é quando a emoção predomina sobre a inteligência.

A AFETIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E NA EDUCAÇÃO

A afetividade não diz respeito apenas ao amor, a “sempre dizer sim”, ao carinho, mas, sim, diz respeito à capacidade do ser humano de ser afetado tanto por sensações internas como externas, seja de forma negativa ou positiva. Ou seja, ela não comporta apenas o que se recebe, nem somente aquilo que se “oferece”, mas abarca o conjunto dos dois: o dar e o receber.

Dessa forma, assim como, em um hospital, o histórico de um paciente é de extrema importância para se identificar o que ele já passou, as quais procedimentos ele foi submetido e com quais doenças ele foi diagnosticado, na escola, o histórico afetivo e social da criança é de extrema importância também, visto que a socialização e a afetividade às quais a criança é exposta se refletem na constituição da criança. Logo, as vivências escolares também estão implicadas na construção pessoal do aluno.

As crianças aprendem por meio de ações partilhadas e mediadas pela linguagem. Dessa forma, quando a criança está em contato com o adulto, ela vai construindo seus esquemas mentais e sua inteligência. A presença de tal adulto, como um professor, traz ao aluno a noção de segurança física e emocional para que possa explorar o ambiente e se desenvolver para construir seu conhecimento.

Nessa perspectiva, o afeto pode ser visto como a fonte de energia para que as estruturas cognitivas operem, já que, quando as pessoas se sentem seguras, têm maior facilidade de aprender. Daí a importância da afetividade na educação.

No âmbito da questão educacional, é extremamente importante que haja uma relação de afetividade entre todos os funcionários e os alunos, principalmente entre os professores e os alunos, pois são os que passam a maior parte do tempo com eles, já que a forma como a aula ocorre e as relações que se dão dentro da sala têm total ligação com a aprendizagem do aluno.

Quando há uma relação de autoritarismo, em que o aluno é visto como aquele que

só recebe o que o professor transmite e é obrigado a se portar como uma estátua, sem poder, ao menos, olhar para o lado com medo de se pronunciar durante a aula, não há espaço para a construção de conhecimentos por parte do aluno.

É na relação com o outro que o aluno vive experiências e constrói conhecimentos que não conseguiria desenvolver sozinho. Quando a relação professor-aluno se baseia na insegurança e medo, o aluno se sente constrangido a ponto de não expor suas dúvidas e, assim, retarda seu aprendizado.

Porém, se a relação entre professor e alunos for baseada exclusivamente no carinho, sem que haja respeito às regras, pode acontecer de ser mal interpretada pelos alunos, o que os levaria a entender que não há limites. Uma situação assim impede que o professor crie ambientes favoráveis para que ocorra a construção de conhecimento de forma saudável e, consequentemente, afeta a aprendizagem dos alunos.

É necessário que haja um vínculo saudável entre professor e alunos, uma relação alicerçada no respeito, na afetividade e no comprometimento, sem que haja exageros tanto na liberdade dada aos alunos, quanto no rigor por parte do professor, uma vez que se preza a educação, que forme o aluno não só para a escola, mas para a vida.

A afetividade é parte constituinte da interação social, e é por meio desta que a aprendizagem se dará.Vejamos o que declaram Davis e Oliveira (2010, p. 26) a esse respeito:

> A aprendizagem é o processo por meio do qual a criança se apropria ativamente do conteúdo da experiência humana, daquilo que o seu grupo social conhece. Para que a criança aprenda, ela necessitará interagir com outros seres humanos, especialmente com os adultos e com outras crianças mais experientes. Nas inúmeras interações em que se envolva desde o nascimento, a criança vai gradativamente ampliando suas formas de lidar com o mundo e vai construindo significados para as suas ações e para as experiências que vive.

É importante lembrar que o convívio social não ocorre apenas na escola e que a comunidade em que a criança está inserida também influencia em sua aprendizagem e na formação de seu caráter, assim como a questão cultural e familiar. Por meio de todas essas interações, a criança aperfeiçoa sua forma de lidar com o cotidiano.

A construção de conhecimento se dá em todos os lugares e contextos, uma vez que as vivências pessoais interferem na aprendizagem de forma significativa. Por exemplo, uma criança que passa por problemas como agressão, brigas, envolvimento com drogas e que tenha uma relação afetiva conturbada com os pais provavelmente refletirá isso tanto na sala de aula, quanto em tudo que fizer, pois tudo isso afetará a formação de sua personalidade.

ALGUMAS TEORIAS SOBRE O AUTISMO

Existem várias abordagens a respeito do autismo, entre elas, as teorias psicanalíticas. Dentro destas, existem várias formas diferentes de apresentar o transtorno, uma delas é a definição de Melanie Klein (1965 apud ROSA; CALLIAS,2000,s./p.):

> Para a autora, o autismo era explicado em termos de inibição do desenvolvimento, cuja angústia decorria do intenso conflito entre instinto de vida e de morte. Supunha, tal como Kanner (1943), que tal inibição seria de origem constitucional a qual, em combinação com as defesas primitivas e excessivas do ego, resultaria no quadro autista. O bloqueio da relação com a realidade e do desenvolvimento da fantasia, que culminaria com um déficit na capacidade de simbolizar, seria então, central à síndrome.

Dentro das teorias psicanalíticas, temos ainda outros pensadores como Kaufman, Frank, Friend, Heims& Weiss (1962), que vêem tal transtorno como um sintoma dos pais, em que se tem uma visão da mãe como uma lacuna de manifestações espontâneas de sentimentos.

Mazet & Lebovici (1991) apresentam o TEA como uma forma de falta de fronteiras psíquicas causada pela ausência de diferenciação entre o inanimado e o animado.

Ainda, Aulagnier (1981 apud MARATOS, 1996) traz o conceito de autismo como consequência de rigorosas dificuldades em formar representações ícones entre as representações mentais e áreas somáticas.

Temos também Tustin (1981, 1990), que compreende os estados autistas como uma resposta à inaptidão de filtrar as experiências sensoriais, em que a função da 'concha' autística se mostra mais de proteção do que compensatória.

Outro tipo de teoria usada para explicar o TEA é a Teoria Afetiva (Hobson,1993), que sugere que o autismo se origina de uma disfunção primária do sistema afetivo, ou seja, o autismo se dá quando a pessoa nasce com uma inaptidão para se envolver emocionalmente com outras pessoas, o que resulta na falha do reconhecimento dos estados mentais e no prejuízo da capacidade de abstrair e simbolizar, o que impediria a criança de viver a experiência social intersubjetiva.

Apresentamos ainda a Teoria da Mente, que significa a habilidade de conferir estados mentais a outras pessoas e predizer seus comportamentos nas mesmas funções destas atribuições (PREMACK; WOODRUFF, 1978). É importante dizer que, o conceito de representação está intimamente ligado à Teoria da Mente.

Baron-Cohen, Leslie &Frith (1985), ao adaptar o experimento da teoria da mente, criaram o teste da Sally-Ann. Nesse teste, investigaram um possível déficit das crianças autistas na habilidade de beneficiar-se do contexto social para entender o que as pessoas ao redor pensam e acreditam. A conclusão que tiveram com esse teste é que essas crianças apresentam um desvio, ou atraso na habilidade de desenvolver uma teoria da mente.

As Teorias Neuropsicológicas e de Processamento da Informação, que são baseadas

no trabalho de Hermelin e O'Connor (1970), concluíram que as crianças autistas possuem déficits cognitivos específicos como problemas na percepção de ordem e significado, dificuldades em usar o input sensorial interno ao realizar diferenciações na ausência de *feedback* de respostas motoras e aptidão a armazenar a informação visual, utilizando um código visual.

Pode-se dizer, então, que há uma expansão considerável de pesquisas sobre os aspectos sociais e cognitivos na área do autismo, porém uma interpretação única e final permanece impossível por razões diversas, como a especificidade de cada caso, a necessidade de que haja mais estudos na área, entre outras.

Face a tantas abordagens, podemos entender o Transtorno do Espectro Autista como um fenômeno que afeta principalmente as relações sociais e a comunicação. Como todo transtorno, não existe uma causa confirmada, nem cura para tal, mas existe, sim, tratamento para ele.

O QUE É O AUTISMO AFINAL?

De acordo com o DSM-IV-TR 2002, O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por causar prejuízos no desenvolvimento global da criança, que se iniciam até os primeiros três anos de vida e compromete severamente três principais áreas do desenvolvimento: o prejuízo qualitativo na interação social, o prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal e comportamentos e interesses restritivos e repetitivos.

Em outras palavras, O TEA está entre os transtornos globais do desenvolvimento e é definido por uma tríade constituída por prejuízos severos em três principais áreas: interações sociais, comunicação e comportamento, esses prejuízos começam a se manifestar até os três primeiros anos de vida das crianças.

Sendo assim, a criança tem muita dificuldade em iniciar e manter interações com as pessoas a sua volta, apresenta interesses restritos e repetitivos, ausência de brincar convencional e comportamentos não usuais, como birras, choros e autoagressão e possui déficits significativos na compreensão, expressão e produção de comportamentos comunicativos não-verbais e verbais.

O autismo não é uma doença, mas sim um transtorno mental, não tem cura, mas tem tratamento e suas causas não são completamente conhecidas. O reconhecimento precoce, juntamente com o acompanhamento e o tratamento, pode reduzir os sintomas. Outro ponto que deve ser observado sobre o autismo é que não existem dois autistas iguais. Cada pessoa acometida por esse transtorno é diferente e possui suas singularidades.

A AFETIVIDADE COMO INSTRUMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DO ALUNO AUTISTA

Com o aumento dos diagnósticos precoces de autismo, as intervenções precoces de base desenvolvimentista procuram amenizar ou reverter as dificuldades iniciais das crianças autistas, com o intuito de não ocasionar novas dificuldades em seu desenvolvimento. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, essa abordagem se mostra como um alicerce nas intervenções utilizadas em crianças autistas atualmente (GREENSPAN & WIEDER, 2006; PRIZANT, WETHERBY, RUBIN, & LAURENT, 2003).

Segundo Olívia Fiore-Correia e Carolina Lampreia, (2010):

> Os programas que utilizam a abordagem desenvolvimentista afirmam que é fundamental para a diminuição do desvio do desenvolvimento da criança autista o desenvolvimento da sua comunicação inicial e da intenção comunicativa, habilidades que a capacitam a interagir, a comunicar-se e a desenvolver comportamentos próprios do desenvolvimento infantil típico (Greenspan & Wieder, 2006; Klinger & Dawson, 1992; Prizant et al., 2003). Essa comunicação inicial abrange todos os comportamentos comunicativos da criança, sejam eles verbais ou não verbais. Afinal, para essa abordagem, o importante é ajudar essa criança a comunicar-se e a interagir adequadamente com os seus parceiros de interações, o que é feito baseando-se na criação de estratégias que impelem a criança a comunicar-se naturalmente através de uma necessidade ou interesse. Devido a isso, essa abordagem utiliza contextos naturais de interações para que as crianças desenvolvam espontaneamente os seus comportamentos comunicativos.
>
> Como os contextos naturais de interações são imprescindíveis para que a criança se comunique e interaja naturalmente, essa abordagem utiliza a família como um dos principais fomentos do desenvolvimento de sua criança. Ela é considerada o apoio fundamental para que a criança interaja e se comunique através dos mais variados contextos de interações, sejam eles a hora do banho, a de brincar ou até mesmo a hora das refeições. O importante, conforme já dito, é que a criança desenvolva os seus comportamentos de modo espontâneo, flexível e natural (Prizant, Wetherby&Rydell, 2000).

Os dois principais programas de intervenção precoce de base desenvolvimentista, conhecidos mundialmente, são: o SCERTS e o DIR.

O primeiro leva esse nome por conta dos objetivos que o programa almeja: SC faz referência a *social communication*, ER é a abreviação de *emotionalregulation* e TS se refere a*transactionalsupport*. Os três pilares almejados são: comunicação social, regulação emocional e o suporte transacional. Esse programa pode ser aplicado em crianças a partir dos dezoito meses de idade.

O programa DIR (*Developmental individual-difference, relationship based model intervention program*) baseia-se no relacionamento e na individualidade de cada criança atendida. Também pode ser aplicado em crianças a partir dos dezoito meses – quando os primeiros sinais de autismo começam a ser apresentados. Seu objetivo é retomar o desenvolvimento saudável da criança acometida pelo TEA por meio da estimulação

das interações afetivas de modo a prepará-la para o engajamento em comunicações significativas, participação social, desenvolvimento simbólico e cognitivo.

Esses programas mostram a importância da afetividade para o desenvolvimento saudável de crianças autistas e lembram a necessidade de se valer dessa ferramenta. Quando a usamos com as crianças que sofrem do transtorno, elas têm a oportunidade de se conectarem ao afeto do outro, o que oferece condições para o aparecimento de interações sociais e de comportamentos fundamentais para o seu desenvolvimento.

Em relação à educação, a afetividade tem sido utilizada como recurso pedagógico há tempos e deve ser usada também para ampliar o desenvolvimento de alunos acometidos pelo espectro autista. Esse fato é corroborado nas palavras de Manoel (2016, p. 9):

> Embora não exista uma forma pronta e específica para trabalhar com o autismo em sala de aula, existem fatores básicos na aprendizagem do indivíduo - comuns a todos nós que podem auxiliar como mediadores da aprendizagem, dentre eles a relação afetiva. A afetividade não é nenhuma nova concepção pedagógica, nem a mais nova descoberta científica para oportunizar melhor qualidade de vida. Trata-se de algo que acompanha o ser humano desde o nascimento. É um recurso pedagógico que precede ao uso do giz e do quadro negro. Ser afetivo é utilizar o campo emocional como um eficaz e real instrumento pedagógico, mediando a aprendizagem, trabalhando a memória e a cognição.

É preciso que o professor entenda seu papel de mediador e saiba desenvolvê-lo também diante de situações que envolvam um aluno acometido pelo TEA, de forma a conhecê-lo e, de acordo o que sabe, oferecer a ele uma experiência que seja realmente significativa em sua vida.

É importante que o professor entenda que esse aluno tem sua singularidade. A criança acometida pelo TEA é diferente e terá um desenvolvimento diferente das outras, mas não deixará de ter ganhos significativos em sua evolução.

De acordo com Vasconcelos (apud SANTOS, 2019 p.117),

> Intervir nessas crianças supõe uma preocupação no estabelecimento dos laços sociais e o entendimento de que um diagnóstico comum não as transforma em iguais: cada criança é singular, caso único que poderá ter diferentes resultados em seu percurso de tratamento e de escolarização A escola é fator importantíssimo para promover mudanças e tornar possível o seu desenvolvimento e interação. Uma das saídas encontradas para enfrentar as dificuldades na escolarização da criança autista é aproximar técnicos de saúde mental dos profissionais da educação, construindo uma rede de apoio à inclusão.

A escola é um instrumento que possibilita a interação afetiva de crianças com TEA. Dessa forma, os profissionais e a equipe gestora devem se preparar para acolher de forma afetiva esses alunos para que a inclusão se dê da melhor forma possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da revisão bibliográfica,concluímos que a afetividade é uma ferramenta que pode ser utilizada para o desenvolvimento das crianças acometidas pelo Transtorno do Espectro Autista.

Piaget afirma que, sem o afeto, não há interesse. Sendo assim,é primordial que haja a construção de um vínculo afetivo entre professor e aluno, para que se abram possibilidades para que o professor desenvolva formas de acolhimento e possibilite, assim, o desenvolvimento global do aluno.

Teorias e pesquisas estudadas demonstram que, quando o aluno com TEA possui um vínculo afetivo, mesmo com suas limitações, ele se sente confortável, e isso potencializará o seu desenvolvimento.

Dessa maneira, quando os profissionais e responsáveis compreendem as limitações e as capacidades de cada aluno, podem planejar e formular métodos mais adequados e específicos para o seu desenvolvimento.

É importante ressaltar também que as interações sociais não ocorrem apenas na em sala de aula, mas em todos os locais frequentados pelas pessoas, inclusive por aquelas acometidas pelo TEA. De acordo com os teóricos Davis e Oliveira, conforme a criança experiência essas interações, ela é capaz de se desenvolver e de ampliar seu repertório e suas habilidades para lidar com o mundo.

Dessa forma, é recomendável que todas as pessoas que convivem comum a pessoa acometida pelo TEA – sejam, pais, psicólogos, psiquiatras, professores, qualquer profissional que presta atendimento na área da saúde e na área da educação possam manter uma relação afetiva e de confiança com ela.

Para que o crescimento seja efetivo, é aconselhável que todos do convívio da pessoa com autismo participem afetivamente do trabalho de desenvolvimento para que haja uma melhoria nas suas habilidades de forma contínua.

Conforme constatado nas teorias, as vivências sociais e familiares influenciam no desenvolvimento psicossocial da criança, e isso é ainda mais verdadeiro para os alunos com TEA.

É unânime a opinião dos estudiosos em dizer que: se todos aqueles que estão inseridos nas relações que envolvem a pessoa com autismo souberem lidar e usar da afetividade como ferramenta de evolução, é possível que ela consiga evoluir cada dia mais e com uma inclusão social realmente eficaz.

REFERÊNCIAS

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Psicol. Reflexo. Crit.,** Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722000000100017&lng=en&n rm =iso. Acesso em: 6 mar. 2020.

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. Psic.: Teor. e Pesq**., Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, set. de 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script= sci_arttext&pid=S010237722012000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 31 jan. 2020.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina Schmidtbauer. **Autismo**: **construções e desconstruções**.3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/2490/pdf/5?code=1p+bLvlHlD6zkc8M15qSFgoRyoV4mGiKs7FYr/wJsQWWZoyf7LYMewvM+/iK3WCEPsjfeQqnzRklDrTPy8CpFA==. Acesso em: 15 Abr. 2020.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Psicologia na educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FIORE-CORREIA, Olívia; LAMPREIA, Carolina. **A conexão afetiva nas intervenções desenvolvimentistas para crianças autistas. Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 926-941, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000400012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 fev. 2020.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (Org.). **Afetividade e práticas pedagógicas.** 2. ed. São Paulo: Casa do psicólogo, 2008. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br /Leitor/ Pub licacao/2287/pdf/4?cod e=59UmFWey6xp4hf/ZTscw8pG vW6+l/AonSOpeHdLcxuUb3D8DsLQhgXqSeNXSy21E1Bwk24kVwoxe9yDd/Ux STw=. Acesso em: 25 mar. 2020

MANOEL, Vanda Ferreira. **A importância da afetividade para o processo ensino e aprendizagem dos alunos com transtornos do espectro autista.** Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_edespecial_uenp_vandaferreiramanoel.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

ORTEGA, Cláudia Broetto; ORTEGA, Antonio Carlos. **Cognição, afetividade e moralidade**: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo,2012.Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/3339/pdf/0?code=v8c9Vrbe4zVOcLMVvhiNCMmUfAPpkVD9vbp5MzbK/vsM5z9lbZUJpIPsG4vfN884OIG7o4ePKQHF+db7XjNjAA==. Acesso em: 18 mar. 2020.

SANTOS. Shirley Aparecida dos. **Transtornos globais do desenvolvimento**. Curitiba: InterSaberes, 2019.Disponível em https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/177816/pdf/6?code=oxlh nPoLC4Vd97LlWHIZZXXjvEGKLFtf DKKdRBxYFqyt2UR3L5D4hXBRcKElZjZBKWT0vHHbext05BI6Oyv80Q==. Acesso em: 10 Abr. 2020.

SCHMIDT, Carlos (Org). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2014.Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/5649/pdf/5?code=pkDH8HoS6It8j9K6jBoScd6Qtj0OdoLiTMkD3FuvQs/zNfIiAdCsqPn265VVE16aYcrO47YJdFtqE4Jkxd6TjA==. Acesso em: 4 abr. 2020.

CAPÍTULO 9

O ENSINO DE MATEMÁTICA ATRAVÉS DO SOROBAN: UM RECURSO CONCRETO QUE PODE SER UTILIZADO POR TODOS

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 08/02/2021

Raffaela de Menezes Lupetina
Instituto Benjamin Constant/ UFRRJ
Rio de Janeiro - RJ
http://lattes.cnpq.br/0755753530457372

Margareth Oliveira Olegário
Instituto Benjamin Constant/ PUC Rio
Rio de Janeiro - RJ
http://lattes.cnpq.br/0542337001965580

RESUMO: Esse texto é resultado de um levantamento bibliográfico sobre o uso do soroban no ensino de matemática com alunos com deficiência visual aliado a prática em sala de aula. O uso do soroban costuma ser utilizado com alunos cegos, porém também pode ser usado com alunos com baixa visão e alunos que possuem outras patologias associadas à perda da visão. A partir das leituras e práxis entende-se que o soroban é um instrumento que pode ser utilizado em salas de aula de instituições especializadas, salas de recurso e em escolas regulares, podendo também ser um instrumento de apoio para crianças e jovens que enxergam. No percurso metodológico ressaltamos a importância da experimentação no ensino da matemática e utilizamos o recurso com diferentes alunos com questões associadas à perda visual a fim de perceber o desempenho das crianças na compreensão dos cálculos matemáticos. Os resultados encontrados apontam que as crianças que fizeram uso do soroban apresentaram melhor concentração durante as atividades, aumento do desempenho na oralização das contas, além do avanço nos cálculos mentais.

PALAVRAS-CHAVE: Soroban; deficiência visual; matemática; educação inclusiva.

THE TEACHING OF MATHEMATICS THROUGH SOROBAN: A CONCRETE RESOURCE THAT CAN BE USED BY EVERYONE

ABSTRACT: This text is the result of a bibliographic survey on the use of soroban in the teaching of mathematics with students with visual impairments combined with classroom practice. The use of soroban is usually used with blind students, but it can also be used with students with low vision and students who have other pathologies associated with vision loss. From the readings and praxis it is understood that soroban is an instrument that can be used in classrooms of specialized institutions, resource rooms and in regular schools, and can also be a support instrument for children and young people who see. In the methodological path, we emphasize the importance of experimentation in the teaching of mathematics and we use the resource with different students with questions associated with visual loss in order to understand the children's performance in understanding mathematical calculations. The results found show that children who used soroban showed better concentration during activities, increased performance in the oralization of accounts, in addition to advances in mental calculations.

KEYWORDS: Soroban; Visual impairment; mathematics; inclusive education.

INTRODUÇÃO

De acordo com MEC (2006), o soroban teve algumas variações em seus formatos e na China era chamado de “Suan-Pan”. Nesse modelo, o soroban era composto por sete contas, cinco abaixo da régua e duas acima da régua e por volta de 1935/1940 que houve a grande transformação que determinou apenas uma conta acima da régua. Alguns autores escrevem “soroban” e outros escrevem “sorobã”, ambas as palavras têm o mesmo significado, alterando apenas a forma de escrever. Nesse texto iremos utilizar a grafia soroban.

O soroban é um instrumento utilizado para a realização de cálculos matemáticos que foi adaptado do ábaco japonês. O professor Fukutaro Kato foi o grande incentivador do uso do soroban no Brasil. A partir do reconhecimento do soroban no sistema educacional japonês, Kato incentivou a vinda do instrumento para o Brasil (Victorio, 2014).

Com a chegada do soroban no Brasil, no ano de 1949, Joaquim Lima de Moraes começou a pensar no uso desse instrumento por indivíduos com deficiência visual. Por ter perdido a visão adolescente, Moraes buscou referência no cubarítimo, porém necessitava de um instrumento de baixo custo, com mais precisão, maleabilidade de transportar e de fácil manuseio.

O cubarítimo teve grande importância no Brasil na educação dos deficientes visuais. O instrumento baseava-se em uma caixa de madeira vazada em pequenos quadrados onde encaixavam-se pequenos cubos de 6 (seis) faces, onde em 5 (cinco) delas estavam, em alto relevo, a representação em Braille do algarismo, e na sexta face o sinal da operação matemática que se realizaria. O “problema” do cubarítimo é que, caso algum cubinho saísse do lugar e caísse, o cálculo tinha que ser refeito, tornando o método lento e impreciso, devido a falta de firmeza das peças (VICTORIO, 2014).

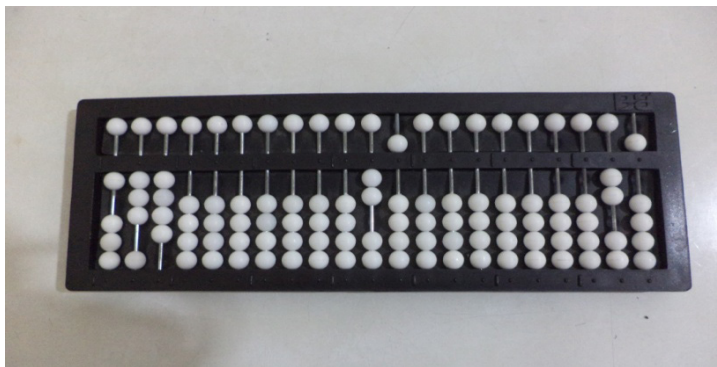
Nessa perspectiva, Moraes começou a utilizar o soroban e criou o *Método Moraes* – método que leva o seu sobrenome – que difere do *Método Bahia*. Ambos os métodos utilizam o soroban como instrumento, porém as contas são efetuadas de maneiras distintas. No Método Moraes, os cálculos iniciam pelas maiores ordens, e no Método Bahia, os cálculos começam pelas menores ordens. No presente texto iremos nos ater ao Moraes, que é o Método utilizado pelo Instituto Benjamin Constant (IBC), Instituição lócus de pesquisa. Atualmente o Ministério da Educação (MEC) reconhece os dois métodos – Método Bahia e Método Moraes - como oficiais no ensino das pessoas com deficiência visual.

Descrição da imagem: foto de um soroban deitado em cima de uma superfície clara. Soroban de plástico da cor preta com bolinhas da cor branca, composto por 21 hastes de metal na vertical. No total têm 105 bolinhas brancas, 21 na parte de cima e 84 na parte de baixo.

Figura 1: Imagem do soroban.

Fonte: foto retirada no Instituto Benjamin Constant

Cabe salientar que, mesmo chegando ao Brasil no final da década de 1940, o soroban ainda é desconhecido por muitos docentes e, em alguns casos, as escolas regulares possuem o recurso em sala, mas o professor não sabe utilizá-lo, o que prejudica o ensino-aprendizagem dos alunos cegos.

Sobre o uso do soroban em sala de aula, de acordo com Cintra, Faria (2013, p.1): "a maioria dos professores de matemática desconhece a forma de utilizá-lo e tampouco sabe que seu uso deve ser disponibilizado pelo sistema de ensino como é garantido pelo Ministério da Educação". Dessa forma, muitos docentes não têm o conhecimento da possibilidade do uso do soroban em sala de aula e, na maioria dos casos, não tem a capacitação e formação continuada para aprender a utilizá-lo.

O soroban pode ser feito de plástico ou madeira e trata-se de um instrumento de cálculo manual. Possui o formato retangular com uma régua horizontal, chamada de régua de numeração, que o divide em duas partes. A parte inferior mais larga e a superior, mais estreita. A régua de numeração é presa na posição horizontal às laterais esquerda e direita do soroban, transpassada por eixos (hastes metálicas) na posição vertical, que vão da borda superior a inferior, onde são fixadas as contas.

Na Figura 1 demonstramos um exemplo de soroban de plástico, onde cada eixo possui cinco contas (ou bolinhas), quatro na parte inferior e uma na parte superior. As contas da parte inferior têm o valor de 1 (hum) cada uma, e as contas da parte superior possui o valor 5 (cinco). Cada eixo com cinco contas permite a representação dos algarismos de 0 (zero) a 9 (nove).

Na referida régua de numeração são localizados traços e pontos. Os traços são

indicativos de separação de classes ou barra de fração ou vírgula decimal. Os pontos que ficam sobre os eixos representam as ordens de cada classe. O soroban possui 7 (sete) classes ao todo. Abaixo das contas, no apoio, há uma superfície ou apoio de borracha, a fim de movimentar as contas, somente quando estas forem manipuladas.

De acordo com Bernardo (2015), o soroban tem como característica privilegiar o processo de construção matemática, não visando somente o resultado da operação, "o uso do soroban para trabalhar as operações de multiplicação possibilita o entendimento dos processos e não se limita a encontrar o resultado final (p.2)".

Outra vantagem no uso do soroban é a facilidade para anotar os números. Como se trata de um material concreto, o aluno pode, através das bolinhas registrar os números para poder realizar as operações aritméticas. "Uma das principais vantagens do uso do Soroban por pessoas cegas e com baixa visão é a velocidade e rapidez com que se pode efetuar o registro de números" (BRASIL, 2009, p.13).

Cabe ressaltar que o Ministério da Educação (MEC) só oficializou o uso do soroban para o ensino de pessoas com deficiência visual no ano de 2002, permitindo o uso desse em provas de concurso público (VICTORIO, 2014). Além disso, no ano de 2006 foi publicada a Portaria nº 1.010/2006 que institui o soroban como recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual, com a seguinte explicação:

> situação de desvantagem das pessoas com deficiência visual quando se submetem a qualquer exame que seja necessário a execução de cálculos matemáticos; considerando que o Soroban é um contador mecânico adaptado para uso das pessoas com deficiência visual, cuja manipulação depende exclusivamente do raciocínio, domínio e destreza do usuário, diferindo, portanto, da calculadora eletrônica, que é um aparelho de processamento e automação do cálculo, sem a intervenção do raciocínio (BRASIL, 2006).

Sendo que, esse instrumento pode ser usado tanto por pessoas que enxergam, como por pessoas com deficiência visual e/ou outras deficiências, pois o instrumento – por ser concreto, auxilia aqueles que tem dificuldades nos cálculos matemáticos.

Olegario, uma das autoras do presente trabalho, revela que é cega de nascença e ingressou como aluna no Instituto Benjamin Constant na pré-escola no início da década de 1980. Nessa época, o soroban já era utilizado como recurso didático para o ensino das operações aritméticas. A autora relata que o uso do soroban tem acompanhado a sua trajetória escolar e o seu dia a dia, inclusive quando prestou concurso para as mais diversas instituições públicas. Segundo a autora, a utilização do soroban a auxilia na execução de cálculo mental com maior destreza e rapidez, muitas vezes, dispensando o uso da calculadora.

Souza (2004) corrobora com o pensamento de que o soroban pode também contribuir para o aprendizado e raciocínio lógico de pessoas que não possuem deficiência:

“Acreditamos que o conhecimento e inclusive o uso do SOROBAN contribuam no desenvolvimento do raciocínio lógico também por pessoas não portadoras de necessidades visuais” (p.7). A autora percebe o soroban como um instrumento que contribui para a aprendizagem da matemática por alunos cegos e também as que enxergam, pois estimula o cálculo mental e o raciocínio lógico.

No que tange a educação de alunos cegos, o soroban é um instrumento imprescindível para o ensino e aprendizagem da matemática. Segundo Fernandes (2006), “o soroban deve fazer parte do material escolar de crianças cegas e com baixa visão” (p.83), sendo extremamente importante o professor que leciona para essas crianças, prover atividades com objetos concretos, ensinando-as a utilizarem métodos mais apropriados a estimulações táteis.

Victorio (2014) traz a experiência da utilização do soroban por alunos que tem a deficiência motora associada à baixa visão. Ao perceber que, por ter a baixa visão e a deficiência motora associadas, o aluno não estava conseguindo efetuar as contas no papel em letra ampliada. Assim, começou a utilizar o “sorobanzão” e o aluno respondeu muito bem a esse recurso. A autora relata que o soroban em tamanho maior – com as bolinhas maiores e, portanto, mais concreto, pode favorecer o aprendizado para essas crianças com comprometimento motor.

A autora também menciona o uso do mesmo soroban (maior, adaptado) para um de seus alunos com baixa visão que não possui dificuldade motora. Como foi avaliado que o resíduo visual só poderia ser utilizado para locomoção, a criança foi pedagogicamente indicada para o uso do sistema Braille, pois esta apresentou perda progressiva do resíduo visual e, consequentemente, dificuldade de enxergar o soroban em tamanho comum. Portanto, nesse caso o soroban em tamanho maior também é uma excelente alternativa.

Cabe trazer informações da Portaria nº 657, publicada no ano de 2002, que regulamenta o uso do soroban e institui diretrizes e normas para o seu uso e ensino:

> Considerando o interesse do Governo federal de adotar para todo o País, diretrizes e normas para o uso e o ensino do Soroban (Ábaco), bem como de difundir seu uso como recurso aplicado ao desenvolvimento sócio-acadêmico das pessoas com deficiência visual, e a evolução didática e pedagógica no âmbito educacional que passa a exigir sistemática avaliação e modificação de procedimentos metodológicos e técnicos, para o ajustamento do educando com deficiência visual na vida escolar comum; considerando a necessidade de estabelecimento de permanente intercâmbio entre os profissionais da educação de portadores de deficiência visual para o fomento de pesquisa, estudos e informações sobre o uso do Soroban e [...] fica instituída a Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban (BRASIL, 2002, p. 1,2).

Diante das legislações vigentes é possível perceber que o reconhecimento do soroban como um recurso necessário para as pessoas com deficiência visual no Brasil é muito recente. Sendo que as normas de ensino e uso do soroban estão ainda em processo

de desenvolvimento, principalmente no que tange o universo da inclusão.

De acordo com o Azevedo (s/a) o soroban “desenvolve agilidade de cálculos mentais, melhorando a coordenação motora e a concentração, estimula o raciocínio lógico dos educandos quando utilizado como meio de contextualização no ensino da Matemática” (p.2). Ainda de acordo com Azevedo (s/a) “é eficaz para processo de inclusão de educandos portadores de deficiência visual e foi instituído pelo Ministério da Educação como agente facilitador desse processo” (p.2). Pensando no processo de inclusão dos alunos com deficiência visual, o uso do soroban em sala de aula seria um recurso imprescindível. Adiante cabe expor de forma mais sistemática os objetivos e metodologia utilizada.

OBJETIVOS

O trabalho tem como principal objetivo trazer contribuições sobre o uso do soroban no ensino da matemática para crianças com deficiência visual, este que pode ser usado também por crianças com baixa visão, com outros comprometimentos e por crianças que enxergam.

De acordo com Cruz (2020), “os desafios enfrentados pelo sujeito com baixa visão no âmbito escolar não são poucos, sabemos que em sala de aula ocorre uma verdadeira diversidade, em que todos os professores irão se deparar constantemente” (p.42). De acordo com a autora o processo de inclusão de alunos com baixa visão requer mais atenção do professor, muitas vezes até maior do que a atenção dispendida com os alunos cegos. Nesse sentido reforçamos que, além da letra ampliada, o soroban pode ser um excelente instrumento de apoio no ensino de matemática para os alunos com baixa visão.

Por ser um instrumento ainda pouco divulgado fora do ambiente da deficiência visual no Brasil, faz se pertinente a disseminação no campo acadêmico e fora dos muros das escolas especializadas, visto que, o soroban pode ser utilizado em escolas regulares para auxiliar no ensino e aprendizagem da matemática.

Ao propor o uso do soroban na escola regular, seja por ter um aluno cego incluído ou pela escolha do uso desse instrumento no aprendizado de matemática por alunos que enxergam, torna-se recomendável a aceitação da instituição escolar e do corpo docente: “[é de fundamental importância] a conscientização da escola, no sentido de compreender que os recursos específicos podem trazer diversidade metodológica, contribuindo para a melhoria do ensino-aprendizagem da escola toda” (MEC, 2001, p.35).

A disseminação do ensino do soroban entre os alunos que enxergam seria de grande valia, não só na questão da inclusão realizada de uma forma real, mas como um artifício para o melhor ensino da matemática, pois desenvolve o raciocínio mental e é ao mesmo tempo, um aparelho concreto e abstrato.

As crianças cegas e com baixa visão que fazem uso do soroban, aprendem desde cedo o que é classe e ordem de um numeral, seus nomes e posições, dada a prática que

pegam desde a mais tenra idade em escolas especializadas como o IBC. Conceitos estes que muitas crianças que enxergam só terão contato em meados do primeiro segmento do ensino fundamental.

Cabe salientar que, o trabalho com soroban realizado com crianças cegas pode ser iniciado na educação infantil a partir de uma matemática mais concreta, com a contagem de objetos, retirando-os e colocando-os de um local para outro, para a criança compreender concretamente esse processo de contagem.

No primeiro ano do ensino fundamental, em que a criança está em processo de alfabetização, o aluno começa a registrar no soroban os números e também vai aprendendo a anotar esses números no papel através do sistema Braille. Então o processo é simultâneo, a ação de anotar os números no soroban e no Braille. Posteriormente o aluno começará a registrar no soroban os cálculos e, por último, aprenderá a anotar esse cálculo no papel em Braille.

Sendo que, esse processo realizado com crianças cegas também pode ser feito com crianças de baixa visão, pois o soroban auxiliará no processo de aprendizagem. Portanto, cabe-nos enquanto professores de uma instituição especializada no ensino de pessoas cegas e com baixa visão, difundir o aprendizado do soroban entre os nossos pares e instituições educacionais públicas e privadas, que tivermos acesso.

METODOLOGIA

O processo metodológico é resultado da utilização do soroban em sala de aula por: crianças cegas; por algumas crianças com baixa visão que, mesmo podendo realizar os cálculos matemáticos em letra ampliada, fizeram uso do soroban como recurso e por crianças com a deficiência visual associada a outros comprometimentos (como autismo e questões intelectuais).

Durante a prática pedagógica, usamos o Método Moraes no ensino de cálculos matemáticos, este que é baseado no método japonês onde se faz os cálculos a partir das maiores ordens. Ao utilizar esse método, as operações aritméticas, principalmente a multiplicação e a divisão, tornam-se mais práticas e concretas. Na subtração, por exemplo, a criança não aprende a retirar a quantidade, ela aprende a somar para chegar ao resultado. Enquanto no método convencional – em tinta, a criança aprende 5-2=3 (cinco menos dois é igual a três), no soroban através do Método Moraes, a criança efetua 3+2=5 (três para chegar a cinco, soma-se 2), pois a percepção de se acrescentar é mais fácil na aprendizagem do que o inverso.

Essa experiência vivenciada por alunos de baixa visão, que anteriormente não costumavam utilizar o soroban e passaram a fazer uso desse, reflete os benefícios do uso desse instrumento, que trouxe para essas crianças a possibilidade da estimulação do raciocínio matemático através do concreto.

Bernardo (2015), ao realizar um estudo comparativo entre alunos usuários e não usuários do soroban, corrobora com a percepção de que os alunos que utilizam o soroban apresentam melhor desenvolvimento nos cálculos e no raciocínio lógico matemático: “[os alunos] demonstram presteza e habilidade na operacionalização do soroban. Não apresentam grandes dificuldades em fazer cálculos e resolver problemas, mesmo que estes envolvam multiplicações com números de dois ou três algarismos” (p.4).

RESULTADOS

A partir da utilização do soroban como instrumento de ensino aprendizagem da matemática tanto por alunos cegos, quanto por alunos com baixa visão, percebemos que as crianças que fizeram uso do soroban em sala de aula - e pais que consentiram o uso do soroban pelos seus filhos – apresentaram melhor concentração durante as atividades, aumento do desempenho na oralização das contas quando solicitadas pelo professor, além do avanço nos cálculos mentais. Sendo que, por ser um recurso ao mesmo tempo lógico e lúdico, pode ser iniciado desde a educação infantil e acompanhar a criança durante toda a vida escolar.

O trabalho com soroban com crianças de baixa visão demonstrou, ao longo de um ano, um maior entendimento do posicionamento de classes e ordens, bem como o desenvolvimento do cálculo, neste caso, utilizando-se do método adaptado por Moraes em que os cálculos são feitos partindo-se das maiores ordens, que seria a ordem natural para uma criança que começa a aprender. Além disso, foi possível perceber o entendimento do desenvolvimento do cálculo, pois se trata de um material concreto que auxilia no entendimento abstrato, havendo lógica para o que estão fazendo e levando a criança a uma maior concentração.

Percebemos também que os alunos com a deficiência visual associada a outras questões, como autismo e déficit intelectual tiveram bons resultados com o uso do soroban, por ser um material concreto, em que pode ser sentido o movimento nas contas, contribuindo para uma maior concentração e foco nas operações aritméticas.

Outro fator importante que deve ser ressaltado, foi a melhoria na oralização dos alunos que utilizaram o soroban em sala de aula e em casa, visto que elas têm que falar os passos de cada cálculo até que internalizem e façam automaticamente as contas o que leva também a um avanço nos cálculos mentais.

Portanto, o docente que atua em escola especializada, classe de atendimento educacional especializado, escola regular que possui aluno cego, e/ou que pretende lecionar para alunos com deficiência visual, torna-se fundamental o conhecimento do uso do soroban, como efetuar as contas e técnicas de didática para proporcionar um ensino de qualidade.

É de extrema importância salientar que, como resultado percebemos a importância

da escrita e leitura no aprendizado da matemática. O conhecimento de como escrever os numerais (em Braille ou em tinta) é fundamental e pode ser feito simultaneamente, de forma que os processos se complementem. No entanto, os alunos que tiveram dificuldades na escrita e leitura dos números, apresentaram mais obstáculos na efetuação das operações matemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos, a partir do trabalho desenvolvido, reforçar a importância de conhecer o soroban como um instrumento de ensino da matemática, tanto para crianças com deficiência visual, como para crianças que enxergam.

Azevedo (s/a) traz uma pertinente sugestão para que os cursos de licenciatura incluam o estudo de soroban como instrumento pedagógico. Essa proposta seria bastante válida para os cursos de matemática e de pedagogia, pois são cursos que habilitam profissionais que vão atuar em sala de aula com alunos deficientes visuais e, nessa perspectiva, já estariam melhor preparados para receber esse alunado no contexto da escola inclusiva ou na instituição especializada.

> Com o advento da Inclusão de alunos PNE´s, implementada pelo Ministério da Educação, que institui que escolas de ensino regular se adaptem para receber tais alunos, seria de grande proveito os programas de licenciatura incluírem o estudo do Soroban como instrumento pedagógico, tendo em vista a melhor capacitação do educador (AZEVEDO, s/a, p. 11,12).

Como fator preponderante e ao mesmo tempo desafiador, trazemos a importância e necessidade da aprendizagem da leitura e escrita como conhecimento prévio que consideramos fundamentais para a utilização do soroban e da realização de exercícios matemáticos. A criança precisa estar alfabetizada para compreender os símbolos matemáticos – em Braille ou letra ampliada, e poder registrar as contas efetuadas no soroban.

Em nossas experiências em sala de aula, percebemos também que, para a criança utilizar o soroban de modo pleno, faz-se necessária a noção de quantidade. Para tal, o professor precisa trabalhar primeiramente com objetos concretos de fácil manipulação pelo aluno.

Cabe novamente reforçar a importância da divulgação do soroban, assim como a necessidade de que os professores aprendam a utilizá-lo, além da formação continuada, pois o uso do soroban depende de uma prática contínua para manutenção de como saber utilizar e ensinar para os alunos.

Sendo assim, a informação da possibilidade de uso desse recurso em sala de aula, para alunos cegos, com baixa visão e demais alunos precisa circular, para que as instituições escolares, as coordenações e docentes passem a solicitar e utilizar mais o

soroban nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Orlando César Siade de. **Operações matemáticas com o soroban** (Ábaco Japonês). s/a.

BERNARDO, Fábio Garcia. **A importância do uso do soroban por alunos cegos e com baixa visão no processo de inclusão**. In: XIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Grupo de Trabalho: Diversidade e Inclusão. PUPR, out. 2015.

BRANDÃO Jorge. **Matemática e deficiência visual**. São Paulo: Scortecci, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Soroban**: manual de técnicas operatórias para pessoas com deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

______. **Portaria nº 657, de 07 de março de 2002**. Regulamenta o soroban e cria a Comissão Brasileira de Estudo e Pesquisa do Soroban e suas providências.

______. **Portaria MEC nº 1.010, de 10 de maio de 2006**. Institui o Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual.

CINTRA, Cristiane C. F.; FARIA, Débora Felício. Oficina: Soroban e o ensino da Matemática para pessoas com deficiência visual. **Sigmae**, Alfenas, v.2, n.2, p. 1-6. 2013.

Cruz, Ivana Kelle Santana da. **O uso do soroban como instrumento de cálculo para o auxílio na aprendizagem das quatro operações fundamentais com alunos com baixa visão no ensino fundamental II** / Ivana Kelle Santana da Cruz. Barreiras, 2020.

FERNANDES, Cleonice Terezinha. **A construção do conceito de número e o pré-soroban**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2006.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental. **Deficiência Visual**. vol.3/ Marilda Moraes Garcia Bruno e Maria Glória Batista da Mota, colaboração Instituto Benjamin Constant. Brasília: 2001.

MEC. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **A construção do Conceito de Número e Pré-Soroban**. Elaboração: Fernandes, Cleonice Terezinha [et al.] Brasília, 2006.

SOUZA, Roberta Nara Sodré de. **Soroban** – Uma ferramenta para ajudar a pensar, contribuindo na inclusão de alunos portadores de necessidades visuais. In: VIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Universidade Federal de Pernambuco, 2004.

VICTORIO, Marta Maria Donola. **Sorobã**: Revisitando Moraes - O método mais concreto e natural para uma criança aprender matemática - RJ. 2014. 70 fls. Monografia - Instituto Benjamin Constant, Rio de Janeiro, 2014.

CAPÍTULO 10

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DO ALUNO COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO

Data de aceite: 03/05/2021

Sabrina dos Santos Silva de Almeida
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/3552369909264449

Rágina Candido da Silva Costalonga
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
https://orcid.org/0000-0002-7535-7974

Isabel Cristina Polonine
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/9661210537950848

Leonardo Barreto da Costa
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/8956739615509788

Cristiano de Assis Silva
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
https://orcid.org/0000-0001-9143-4848

RESUMO: O objetivo deste estudo apresentar como que se dá o processo de ensino e aprendizagem do aluno com Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDA/TDAH) no ambiente escolar, e esclarecer do que se trata a problemática aqui proposta. O TDA/H é uma das causas mais comuns de dificuldades de aprendizagem neurobiológica em crianças e adolescentes. Isso pode levar a um sério declínio no desempenho escolar, incapacidade de conduzir uma aprendizagem adequada, resultando em um declínio na capacidade de aprendizagem e pode levar a ocorrência de outros obstáculos. Nem todos os indivíduos têm o mesmo grau de comprometimento das funções, e estudos publicados pela ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção) nos sugerem que as diferentes topografias das anormalidades pré-frontais se associam aos diferentes endofenótipos comportamentais. A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. Portanto, acredita-se que para os alunos com TDA/H, relações interpessoais aluno-família-escola banhados na afetividade, ajudam no desenvolvimento da inteligência emocional, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo, na aprendizagem, porque para a criança com TDA/H, o contato com o mundo e com a cultura é mediada pela família e se estende para outros relacionamentos.

PALAVRAS-CHAVE: TDA/H. Interacionismo. Ensino e Aprendizagem. Educação.

THE STUDENT'S TEACHING AND LEARNING PROCESS WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER

ABSTRACT: The aim of this study is to present the teaching and learning process of students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD / ADHD) in the school environment, and to clarify what the problem is here proposed. ADHD / H is one of the most common causes of neurobiological learning difficulties in children and

adolescents. This can lead to a serious decline in school performance, an inability to conduct adequate learning, resulting in a decline in learning ability and can lead to other obstacles. Not all individuals have the same degree of impairment of functions, and studies published by ABDA (Brazilian Association for Attention Deficit) suggest that the different topographies of prefrontal abnormalities are associated with different behavioral endophenotypes. Vygotsky's Historical-Cultural Theory, in its genesis, presupposes a social nature of learning, that is, it is through social interactions that the individual develops his superior psychological functions. Therefore, it is believed that for students with ADHD, student-family-school interpersonal relationships bathed in affectivity, help in the development of emotional intelligence, in socialization, in human interactions and, above all, in learning, because for children with ADHD / H, contact with the world and culture is mediated by the family and extends to other relationships.
KEYWORDS: ADHD/H. Interactionism. Teaching and learning. Education.

1 I INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é dirigida a alunos que sofrem de transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH ou TDAH) durante o ensino em ambiente escolar.

O TDA/H é uma das causas mais comuns de dificuldades de aprendizagem neurobiológica em crianças e adolescentes. Isso pode levar a um sério declínio no desempenho escolar, incapacidade de conduzir uma aprendizagem adequada, resultando em um declínio na capacidade de aprendizagem e pode levar a ocorrência de outros obstáculos.

Segundo Bromberg (2001), Facion (2007) e Mattos (2003), o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade continua sendo um problema clínico significativo com que se defrontam famílias, médicos, professores, pedagogos, psicólogos e educadores. É um distúrbio crônico, ou seja, os sintomas existem continuamente, e com duração de no mínimo seis meses.

Segundo Davison (2001), nos Estados Unidos o diagnóstico tornou-se fenômeno nacional. A autora revela ter encontrado salas de aula com mais de 40% de alunos usando psicoestimulantes para o TDAH e ressalta dados da Drug Enforcement Administration – DEA que indicam aumento na produção e no uso de metilfenidato (psicoestimulante considerado como primeira escolha no tratamento de TDAH), de 1990 até 2001, na ordem de 600%.

Seu tratamento deve envolver uma abordagem multidisciplinar com possível uso de medicações, psicoterapia e intervenções nos atrasos de desenvolvimento que podem se associar ao transtorno. Nesse processo, incluímos o ensino-aprendizagem que é um complexo sistema de interações entre professores e alunos. Nas palavras do educador Paulo Freire (1991), não existe ensino sem aprendizagem. Assim, em uma escola, todos são educadores e educandos.

Ressalta-se neste contexto, como estratégia fundamental, a adoção de formas e meios pedagógicos para otimizar e melhorar o engajamento atencional da criança com

TDA/H. A escola precisa participar do processo terapêutico formulando práticas e caminhos que facilite e otimize a absorção de conteúdos e a desenvoltura nas avaliações a partir da teoria de aprendizagem adotada pela escola, baseada no comportamento, do aspecto humano ou, apenas a capacidade cognitiva de cada um, mas que precisa estar afinada com as necessidades do educando.

A escolha do tema desta pesquisa foi motivada por considerarmos importante conhecermos de perto como acontece o processo de ensino e aprendizagem para o aluno com déficit atencional no contexto escolar e principalmente na sala de aula, a fim de termos uma visão mais clara e ampla da teoria em relação a prática executada e ousarmos questionar políticas educacionais que envolve laudos médicos, práticas pedagógicas e outras intervenções afins.

Nos perguntamos se as crianças com TDA/H estariam impossibilitadas de aprender ou se seria possível pensarmos em um caminho de aprendizagem que possa fazer mais sentido para elas. Esse problema tem seus desdobramentos na promoção da inclusão da criança de forma efetiva para que aconteça o processo de ensino e interação em sala de aula e no ambiente escolar. O problema de pesquisa tornou-se mais relevante aos nossos olhos, considerando que ele não será resolvido isoladamente e o tempo vai contribuir para que os casos se agravem e os conflitos aumentem, caso as adequações necessárias não sejam feitas no ambiente de exposição.

Portanto, elenca-se como objetivo deste estudo apresentar como que se dá o processo de ensino e aprendizagem do aluno com TDA/TDAH no ambiente escolar, e esclarecer do que se trata a problemática aqui proposta.

2 | TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO

O transtorno do déficit de atenção (TDAH), mais conhecido como distúrbio de déficit de atenção (DDA) em sua etiologia, é uma condição em que há falta de atenção, hiperatividade, impulsividade e agitação. Conforme as ideias de Bromberg (2001), Facion (2007) e Mattos (2003) as características do TDAH aparecem na infância, o comportamento é crônico e com duração de no mínimo seis meses. É visto como um transtorno orgânico, de ordem neurológica, que compromete a aprendizagem e prejudica o desempenho escolar, além do familiar, emocional, social e laboral ao longo da vida, causando sofrimento nas crianças atingidas e suas famílias.

Vale destacar que não se trata apenas de um estado temporário; não é causado por falta de disciplina ou controle parental. “O TDAH é um transtorno real, um problema real, e frequentemente, um obstáculo real» (BARKLEY, 2002, p. 35).

Na prática, o TDA deve ser conduzido como um estudo da neurociência, que é uma ciência interdisciplinar que colabora com outros campos como a educação, química, ciência da computação, engenharia, antropologia, linguística, matemática, medicina e disciplinas

afins, filosofia, física, comunicação e psicologia.

Nem todos os indivíduos têm o mesmo grau de comprometimento das funções, e estudos publicados pela ABDA (Associação Brasileira do Déficit de Atenção) nos sugerem que as diferentes topografias das anormalidades pré-frontais se associam aos diferentes endofenótipos comportamentais. Entretanto, alguns déficits de aprendizagem têm sintomatologia específica que definem o transtorno e orientam a classificação. Este é o caso do Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade.

A Associação Brasileira do Déficit de Atenção ressalta que:

> (...) portadores de TDAH têm alterações na região frontal e as suas conexões com o resto do cérebro. A região frontal orbital é uma das mais desenvolvidas no ser humano em comparação com outras espécies animais e é responsável pela inibição do comportamento (isto é, controlar ou inibir comportamentos inadequados), pela capacidade de prestar atenção, memória, autocontrole, organização e planejamento(...) (sobre TDAH - ABDA, 2006- http://www.tdah.org.br).

O que parece estar alterado nesta região cerebral é o funcionamento de um sistema de substâncias químicas chamadas neurotransmissores (principalmente dopamina e noradrenalina), que passam informação entre as células nervosas (neurônios).

O TDA/H é considerado uma perturbação do desenvolvimento da infância e adolescência mais estudado e o distúrbio neurocomportamental mais frequente na criança de idade escolar, com uma prevalência estimada de cerca de 7%, variando de 4 a 19% (Revi Port. Clín. Geral 2008).

O que mais tem nos impactado é que, de acordo com Ana Low, 2006, o TDA/H não é uma doença nova, apesar de muitos terem essa impressão. Em livros com mais de 200 anos, já existiam figuras e poemas que descreviam os sintomas desse distúrbio cognitivo em crianças. A "explosão" recente da doença, de acordo com a pesquisadora, pode ter relação com o aumento dos níveis de exigência atuais. A desatenção característica da doença pode ou não vir associada à hiperatividade e a impulsividade. Além disso, tanto o TDA como o autismo podem ter comorbidades, outros problemas de saúde que aparecem em quem tem os transtornos.

Para Mattos (2003), os sintomas do TDAH podem aparecer logo nos primeiros anos de vida, pois notam-se alterações no desenvolvimento neurológico e emocional do indivíduo. Mães de crianças com o transtorno dizem que elas costumavam a se movimentar muito, quando ainda eram fetos e ao nascerem nos primeiros meses demonstravam ser irritadas, choronas, e irrequietas durante o sono.

Segundo Barkley (2002), o TDAH é um transtorno comportamental real e, para atestar que existe esse transtorno, os cientistas necessitam demonstrar que as diferenças do comportamento das crianças portadoras de TDAH das que não o apresentam ocorrem em diferentes situações, mas não necessariamente em todas elas. A criança não responde

com sucesso a toda a atividade a ela proposta e tem maior possibilidade de apresentar sintomas da patologia com o crescimento. São inúmeras causas que levam ao diagnóstico do TDAH e não somente situações ambientais ou sociais, bem como fatores biológicos (por exemplo, genética, traumas, uso de toxinas) (RODHE; MATTOS, 2003).

O modelo comportamental define o transtorno partindo da avaliação do comportamento no ambiente, estudando as situações específicas nas quais eles surgem. Eles apontam para a existência de um padrão de condutas concretas, manifestadas em respostas as condições ambientais adversas. No livro, "As bases Psicofisiológicas do Comportamento" (BRANDÃO, 1991), são abordadas evidências acumuladas a partir de estudos realizados por fisiologistas, farmacologistas, psicólogos, etologistas e neuro endocrinologistas. Por fim, o enfoque psicanalítico, compreende que este transtorno é a forma de evadir a fantasia de morte ou funciona também como mecanismo de compensação de estados de ansiedade motivados por depressão.

Conforme afirmam Bonadio e Mori (2013) os principais parâmetros para realização de um diagnóstico preciso do TDAH são os sintomas clínicos, sendo estes a: desatenção, a hiperatividade e a impulsividade que a criança ou o adolescente apresentam no percurso de seu desenvolvimento comprometendo suas rotinas e suas relações pessoais e interpessoais na escola, no trabalho e em casa.

É oportuno lembrar que, ao longo do tempo, o TDAH recebeu diversas denominações, como por exemplo, lesão cerebral mínima ou disfunção cerebral mínima (dificuldade em controlar impulsos, manter a atenção, e realizar atividades motoras que exijam coordenação e equilíbrio) e síndrome hipercinética (de conduta desnecessária, desorganizada e caótica, caracterizada pela combinação de inquietude e falta de atenção em um nível impróprio para a idade da criança).

Para fins diagnósticos, o DSM-IV (APA, 1994) exige que os sintomas de transtorno de atenção, hiperatividade e impulsividade tenham surgido antes dos sete anos, que ocorram frequentemente, que sejam mal adaptativos e inconsistentes com o nível de desenvolvimento da criança, que persistam por, no mínimo, seis meses e se manifestem em dois ou mais ambientes, por exemplo, na escola e em casa. Pelo menos seis dos nove sintomas de desatenção e/ou seis dos nove sintomas de hiperatividade/impulsividade têm que estar presentes frequentemente na vida da criança.

Esses sintomas são relacionados no DSM-IV para tornar o diagnóstico mais normatizado e se caracteriza da seguinte forma: predominante desatento; predominante hiperativo / impulsivo: tipo misto ou tipo combinado.

TDAH do tipo predominante desatento - A principal forma de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade - resume-se à falta de atenção sustentada, distração. Geralmente são crianças dóceis e fáceis de conviver, mas com dificuldades de aprendizagem desde o início da vida escolar porque carecem de atenção contínua para que possam atingir o seu potencial.

TDAH do tipo Hiperativo/Impulsivo - Eles não possuem dificuldades de aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade, mas com o desenvolvimento, o que pode aparecer na quinta série ou até mais tarde. Essas crianças desenvolverão comportamentos disfuncionais e atrapalharão a sala de aula. Eles podem mostrar resistência à frustração, podem ser imediatos e mostram dificuldade em seguir as regras, o que acaba levando a um alto grau de impopularidade e uma chance de serem rejeitados pelos colegas.

TDAH do tipo combinado - É caracterizada pela falta de atenção constante, hiperatividade e impulsividade. Em comparação com os outros dois tipos, causa maior perda da função geral e é o que apresenta mais comorbidades.

Tipo inespecífico - Quando não há sintomas suficientes que possam ser usados para qualquer um dos tipos de classificação acima, deve-se verificar se cada sintoma apresenta um ou mais sintomas e prejudica o desempenho escolar, familiar e profissional do paciente. O padrão aqui é mais dimensional do que medição. (DSM-IV, APA, 1994).

A versão atualizada do DSM saiu em maio de 2013 e substitui o DSM-IV criado em 1994 e revisado em 2000. No DSM-V, o TDAH agora ocorre durante toda a vida, foram criados os subtipos de TDAH e possível diagnóstico de TDAH junto com autismo, além disso, deixou de ser um problema de desenvolvimento para ser um problema neurológico.

É fundamental aumentar a acurácia diagnóstica (STEER, 2005, p. i23), a fim de instituir precocemente uma intervenção multidisciplinar, incluindo um trabalho educacional que seja integrado, abordando pais e professores, baseado em compreensão, perseverança e paciência, tornando possível a adoção de medidas que incluam um novo direcionamento da educação da criança, não apenas na escola, mas em casa, com a participação da família e em outros ambientes, provendo atenção de acordo com as suas necessidades.

No livro "Aprendendo a Dominar a Hiperatividade e o Déficit de Atenção", para a autora Colette Sauvé (2007), desenvolver novas estratégias que permitam exercer uma influência construtiva sobre a criança ou o adolescente, podem provocar um conjunto de atitudes para ajudar a criança a se expandir em casa, na escola e em seu ambiente existencial.

Nos mesmos ideais citados acima, a autora de "Mentes inquietas: TDAH – Desatenção, hiperatividade e impulsividade", Dra. Ana Beatriz Barbosa Silva (2003) procurou uma linguagem clara, fluida, de fácil entendimento e com ilustrações de casos obtidos por meio da prática clínica diária. Buscou dar destaque à essência do TDA/H e, como uma "escafandrista" tentou apresentar facetas íntimas desse universo que, embora já amplamente divulgado, ainda é pouco conhecido pelos profissionais de saúde, de educação e do grande público em geral.

Ao considerarmos que existe um universo a ser desvendado em relação ao TDA/H, suas particularidades e os seus efeitos sobre a aprendizagem dos sujeitos, analisamos dissertações, teses e artigos sobre esse assunto para entendermos como se dá o ensino-aprendizagem de uma criança com TDA/H com todos os seus desafios.

Buscamos na psicologia histórico-cultural de Vygotsky a concepção de desenvolvimento que fundamenta as intervenções pedagógicas junto aos sujeitos com TDA/H e isso tem nos motivado a querer sistematizar um programa educativo com um olhar individualizado.

3 I A PROPOSTA INTERACIONISTA DE VYGOTSKY

As teorias nos encorajam e validam o modelo educativo competencial que acreditamos, pois entendemos a escola como sistema organizado que precisa respeitar as diferentes formas e ritmos de aprendizagem, opondo-se ao modelo em que as incapacidades e competências cognitivas das pessoas com TDA são evidenciadas pura e simplesmente.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores. A preocupação central de Vygotsky refere-se ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que distinguem o ser humano dos demais animais: atenção e memória voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento, além da linguagem que, para Vygotsky, era a principal função psicológica superior. Também conhecida como abordagem sociointeracionista, toma como ponto de partida as funções psicológicas dos indivíduos, as quais classificou de elementares e superiores, para explicar o objeto de estudo da sua psicologia: a consciência.

Os estudos realizados por Vygotsky verificaram que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores geralmente apresenta atrasos e que não depende da deficiência orgânica. A matriz de tal desenvolvimento não se encontra na filogênese, mas na socio gênese. “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKY, 2011, p. 869). A criança será impulsionada em seu desenvolvimento, no desenvolvimento natural e em seu ambiente, na necessidade de se comunicar com esse meio, e é no desenvolvimento cultural que sua deficiência pode ser compensada.

Na concepção Vygotskyana, a cultura objetiva-se nos signos ou instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem. Para Vygotsky, a cultura é um produto da vida social e também um produto das atividades sociais humanas.Os professores são uma parte importante do conhecimento porque representa a conexão intermediária entre os alunos e os conhecimentos disponíveis no ambiente.

Lev Vygotsky (1896-1934) em seu livro “Formação Social da Mente: O Desenvolvimento de Processos Psicológicos Avançados” estudou especificamente esses filtros entre os organismos e o ambiente: do contrário, não aconteceria Vários processos de desenvolvimento. “

Por meio do conceito de mediação ou aprendizagem intermediária, os pesquisadores têm mostrado sua importância para o desenvolvimento dos chamados processos mentais avançados - ações de planejamento, imaginando as consequências das decisões, imaginando objetos, etc. Esse mecanismo psicológico distingue os humanos de outros animais e é essencial para a aquisição de conhecimento. Essa teoria ajuda a distinguir os dois tipos de elementos de mediação que Vygotsky propôs: o primeiro é uma ferramenta. Ao se colocarem entre o homem e o mundo, ampliam a possibilidade de mudança da natureza: o segundo elemento mediador, o símbolo, é inteiramente artificial.

Por exemplo, a linguagem consiste inteiramente em símbolos: a palavra "cadeira" refere-se a uma cadeira de objeto concreto. Para os humanos, a capacidade de estabelecer uma representação mental que substitua objetos no mundo real é uma importante característica evolutiva. As mesmas características também são importantes para a aquisição de conhecimentos, porque podem ser aprendidos com a experiência uns dos outros. Por exemplo, uma criança não precisa colocar a mão na chama de uma vela para saber que ela está queimando.

A aquisição da linguagem nos primeiros anos de vida do sujeito não pode ser compreendida como um ato mecânico ou apenas uma consequência do próprio desenvolvimento biológico. Antes de tudo, ela resulta da capacidade de reconhecer a presença de significados no mundo e a competência de sistematizá-los, ordená-los e transmiti-los. Tendo em vista estas considerações é possível compreender a importância que os pensamentos de Vygotsky assumiram no campo da educação (OLIVEIRA, 1995).

Em momento algum Vygotsky (1998) desconsiderou a importância do aparato biológico; porém, não reduziu a ele a possibilidade do desenvolvimento mental do homem. Em seus estudos, Vygotsky enfatizou e tomou como centro de suas discussões o papel da aprendizagem escolar e as mudanças que ele provoca no processo de desenvolvimento psíquico. Dessa perspectiva, as práticas estabelecidas historicamente e as relações sociais são indispensáveis, sendo estas o ponto de partida para a especificidade humana.

Embora cada um possua características únicas, inclusive na maneira de aprender, acredita-se que a investigação no ambiente escolar por pesquisadores da área da educação possa contribuir significativamente. Ao aluno, a informação precisa ser organizada para ser interiorizada, para tornar seu o conhecimento, o seu saber. O conhecimento tem de ser um bem comum e a aprendizagem um direito de todos.

Nesse movimento, segundo a teoria de Vygotsky, a escola não passa ilesa e sim ganha contornos diferenciados de acordo com a organização do trabalho, representando as necessidades de cada época, expressas e vivenciadas por homens reais, aqueles que existem de fato, na realidade, opondo-se ao que não existe. Ele amplia a importância da aprendizagem escolar, da escola e do professor no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, reafirmando que a atenção e o controle voluntário do comportamento são mediados pelas inter-relações estabelecidas entre o adulto e a criança.

O aprendizado, portanto, na teoria de aprendizagem interacionista de Vygotsky, é indispensável ao desenvolvimento de tais funções, culturalmente organizadas e tipicamente humanas.

Partindo dessa premissa, consideramos a Teoria de Vygotsky a mola propulsora do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno com TDA, assim como podemos afirmar que o desenvolvimento da criança na escola tem suma importância, pois o papel do professor é semelhante ao do adulto que caminha, instigando a criança a alcançar a plenitude de seu desenvolvimento potencial.

3.1 Teoria de aprendizagem interacionista por Vygotsky

Uma contribuição significativa de Vygotsky para compreender aprendizagem e desenvolvimento foi a mudança de metodologia para identificar a idade mental de uma criança. O desenvolvimento mental da criança era determinado utilizando-se testes padronizados. O pressuposto vigente era que os problemas que a criança conseguisse resolver sozinha indicariam seu nível de desenvolvimento.

Vygotsky discordou dessa abordagem, pois os testes poderiam abarcar apenas uma etapa do desenvolvimento infantil, a etapa já concluída, seu nível de desenvolvimento real.

Com a mudança metodológica, além de propor a realização de atividades que as crianças poderiam realizar sozinhas, e que identificavam a etapa final daquele processo de aprendizagem, Vygotsky (2005) apresentou atividades mais difíceis do que as anteriores, oferecendo algum tipo de ajuda. Ele percebeu que, entre duas crianças avaliadas com a mesma idade mental, ao receberem atividades com níveis diferentes, o desempenho das duas foi diferente. Com ajuda, uma conseguiu realizar atividades mais difíceis do que a outra. As ações realizadas em cooperação determinaram o nível de desenvolvimento potencial dos sujeitos. “A discrepância entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa indicam a zona do seu desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 2005, p. 129).

Segundo Vygotsky (2005), o desenvolvimento infantil acontece a partir do conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal e da Formação das Funções Psicológicas Superiores. Para Vygotsky (2005), o pensamento deixa de ser biológico, como o dos primatas, para se tornar histórico-social, diferenciando o homem dos outros animais. Sua principal marca é a construção dos significados das palavras e a mediação social.

Ao identificar a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) de cada criança, Vygotsky percebeu que, embora em um grupo de crianças a idade mental fosse a mesma, nem todas conseguiam realizar as mesmas atividades com o mesmo tipo de ajuda, concluindo que o nível de desenvolvimento mental não poderia ser o mesmo para todas elas. As crianças que apresentavam maior ZDP demonstravam melhor aproveitamento escolar.

Na Teoria de Aprendizagem de Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o

meio. Para substancialidade, no mínimo duas pessoas devem estar envolvidas ativamente trocando experiências e ideias. O professor deve mediar a aprendizagem utilizando estratégias que colaborem com seus interesses, com o objetivo de torná-lo independente, e deve estar atento para permitir que este aluno construa seu conhecimento em grupo, com participação ativa e a cooperação de todos os envolvidos.

Na perspectiva de Vygotsky(2007), o aprendizado deve caminhar à frente do desenvolvimento, direcionando-o. Ao atuar de forma contrária, ou seja, ao não utilizar os conhecimentos sobre a ZDP, zona na qual as funções ainda não amadureceram, mas encontram-se em fase embrionária, deixamos de guiar a criança para aquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha. "O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o nível de desenvolvimento mental prospectivamente" (VYGOTSKI, 2007, p. 98).

A teoria da aprendizagem de Vygotsky ganhou o título de construtivismo social e seu tema central é o desenvolvimento humano e a aprendizagem. Partindo desse entendimento, sua pesquisa enfoca as possíveis rupturas no processo de construção das ideias pedagógicas. Afinal, suas pesquisas são baseadas na psicologia evolucionista, e as ideias utilizadas para concebê-las são a função social dos professores. Para Vygotsky, se o professor entende que o meio social desempenha um papel decisivo no desenvolvimento cognitivo, ele pode lidar melhor com os desafios trazidos pela diversidade na sala de aula.

Como resultado de suas descobertas, Vygotsky teceu críticas ao sistema escolar quando este se organiza oferecendo apenas problemas para a criança resolver sozinha, de acordo com o seu nível de desenvolvimento real. Com isso, estabelece nova associação entre aprendizado e desenvolvimento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que para os alunos com TDA/H, relações interpessoais aluno-família-escola banhados na afetividade, ajudam no desenvolvimento da inteligência emocional, na socialização, nas interações humanas e, sobretudo, na aprendizagem, porque para a criança com TDA/H, o contato com o mundo e com a cultura é mediada pela família e se estende para outros relacionamentos.

Para Wallon, "A afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo." Para Vygotsky, A mediação se dá através da afetividade. Vygotsky (2001) afirma que a emoção é a reação reflexa de certos estímulos que são mediados a partir do meio sociocultural.

Se há falta de vinculação afetiva familiar, pode haver também um impedimento para a construção de novos vínculos no ambiente escolar, e consequentemente, impedir a

criança de se mobilizar para a aprendizagem.

Escola e família devem participar em consonância para o desenvolvimento da criança, tendo em vista que a ausência da integração entre a família e a escola faz com que fiquem alheias às dificuldades que o aluno possa estar enfrentando.

Importante destacar que quando a família e a escola trabalham unidas em virtude da criança com TDA/H, elas contribuem para o seu tratamento e que este só é eficaz quando existe essa parceria, pais e escola juntos auxiliando a criança a superar suas dificuldades de aprendizagem e interação, tornando-se sujeitos ativos nesse processo de busca do conhecimento.

Compartilhando dessa convicção, Weiss (2001) afirma que a aprendizagem é um processo de construção que se dá na interação permanente do sujeito com o meio que o cerca, meio esse expresso inicialmente pela família, depois pelo acréscimo da escola ambos permeados pela sociedade em que estão inseridos.

Convém ressaltar a necessidade de uma comunicação rotineira entre família e escola, para uma real compreensão de como a instituição lida com alunos com TDA, e se os professores contam com orientações específicas para auxiliar o processo de aprendizagem desses alunos.

A família deve conhecer toda a proposta pedagógica que a escola oferece, para que possam tomar ciência de como seu filho será avaliado. Destaca-se que, quando a criança recebe suporte e é atendida de acordo com suas especificidades ela consegue desenvolver suas atividades, mesmo tendo suas limitações.

REFERÊNCIAS

ABDA - Associação Brasileira do Déficit de Atenção. Disponível em: <http://www.tdah.org.br. Acesso em: 01/11/2018.

ANASTOPOULOS, A. D., Rhoads, L. H., & Farley. **Aconselhamento e Treinamento para os Pais**. Em R. A. Barkley, e cols., (Org..). **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade Manual para diagnóstico e Tratamento**. Porto Alegre: Artmed: 3º Edição, 2008.

APA - American Psychiatric Association, 1994. Acesso em: 01/11/2018

BARKLEY, R. A. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH): **Guia completo para pais, professores e profissionais da saúde.** Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BARKLEY, R. A., & PFIFFNER, K.J. **Rumo à escola com o pé direito: Administrando a educação de seu filho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

BONADIO, R. A. A.; MORI.N, N.R. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade: Diagnóstico e Prática Pedagógica**. Maringá: Eduem, 2013, 252p.

BRANDÃO, Marcus Lira. **As Bases Psicofisiológicas do Comportamento**. Maringá: Editora EPU,1991.

BROMBERG, Maria Cristina. **TDAH: Um transtorno quase desconhecido**. São Paulo: Editora Gotah, 2001.

DAVISON (2001). **Narrativas de professores sobre TDAH**. Disponível em www. Researchgate.net. Acesso em 01/12/2018.

DSM-IV. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FACION, José Raimundo. **Transtornos do Desenvolvimento e do comportamento.** Curitiba: Editora IBPEX, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991

HARPIN, V. A. (2005). **The effect of TDAH on the life of an individual, their family, and community from preschool to adult life.** Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1765272/pdf/v090p000i2.pdf, 2005 Acesso em 09/11/2018.

LOW, Ana Maria S. **Síndrome de Hiperatividade com Déficit de Atenção**. In: 63º Curso Nestlé de Atualização em Pediatria – SBP/SPDF/Nestlé, Brasília. Anais. Brasília – DF, 2006.

MATTOS, Paulo. **No mundo da lua: perguntas e respostas sobre transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

OLIVEIRA, M K. **Pensar a educação: contribuições de Vygotsky**. In: Piaget-Vygotsky: Novas Contribuições para o Debate, 1995.

SAUVÉ, Colette. **Aprendendo a Dominar a Hiperatividade e o Déficit de Atenção.** São Paulo: Ed. Paulus,2007.

SILVA, A. B. B. **Mentes Inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas**. Rio de Janeiro: Editora Napades, 2003.

STEER, C. R. **Managing attention deficit/hyperactivity disorder: unmet needs and future directions**. Arch. Dis. Child. 2005;90;19-25.

VYGOTSKY, Lev. S. **A formação social da mente**. São Paulo SP: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. S. **Psicologia Pedagógica para a teoria histórico-cultural de Vigotski**. Ed. São Paulo: Scipione, 2007.

VYGOTSKY, Lev. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, Lev. S. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKY, Lev. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S.; LURIA, A. R. Leontiev, **A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. **Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar**. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Vygostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. 11ª. Edição. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON, Henri. Disponível em: https://novaescola.org.br ›conteúdo › **O conceito de afetividade de Henri**... Acesso em 09/08/2019.

WEISS, Maria Lúcia L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2001.

CAPÍTULO 11

OS DIREITOS DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 22/03/2021

Luciene Cristina de Assis
Curso de pós-graduação em Formação de Docentes e Práticas Educativas
Rio Verde - Goiás
http://lattes.cnpq.br/2083369670843315

Elivania Cristina de Assis Ananias
Rede Pública Estadual de Ensino Colégio Estadual de Estadual Jardim América
Goiânia - Goiás
http://lattes.cnpq.br/1124686762141579

RESUMO: O presente trabalho tem como perspectiva oferecer de forma articulada uma educação inclusiva. Visto que as pessoas com deficiência apresentam diferentes condições de aprendizagem e que outros fatores, além do intelectual, estão presentes e interferem na suas funcionalidades acadêmicas tem contribuído para que o sistema educacional compreende melhor a diversidade de possibilidades dos alunos e procure oferecer um ambiente favorável à sua aprendizagem. Através de dados coletados durante a realização da pesquisa, foi possível identificar que grande parte das experiências positivas na área da inclusão escolar, partiu da iniciativa pessoal e individual dos professores.
PALAVRAS-CHAVE: Desafio, Inclusão, Educação Infantil.

THE RIGHTS OF STUDENTS WITH DISABILITIES. A LITERATURE REVIEW

ABSTRAT: The present work has as its perspective to offer an inclusive education in an articulated way. Since people with disabilities have different learning conditions and that other factors, besides the intellectual, are present and interfere in their academic functionalities, it has contributed to the educational system better understanding the diversity of students' possibilities and seeks to offer an environment favorable to their learning. Through data collected during the research, it was possible to identify that most of the positive experiences in the area of school inclusion came from the personal and individual initiative of teachers.
KEYWORDS: Challenge, Inclusion, Early Childhood Education.

1 I INTRODUÇÃO

A aprendizagem e o desenvolvimento humano são fundamentais na educação infantil e a inclusão é necessária ser inserida na vida social do educando é muito importante no âmbito educacional, pois a aprendizagem e o desenvolvimento não são tratados apenas teoricamente, de forma abstrata, esse processo requer que o individuo permaneça em contato com as pessoas que estão a sua volta, seus semelhantes, para que possam garantira preparação para sua sobrevivência e socialização perante a sociedade como um

cidadão participativo.

Percebe-se que a aprendizagem se constrói ao longo da vida e não é apenas em uma instituição de ensino, mas sim em todo o processo de desenvolvimento do ser humano visto que cada qual com sua história singular. Por isso mesmo o estimulo ao conhecimento de risibilidade e a discussão critica é constante e deve-se desenvolver por meio de análise das atividades desenvolvidas e métodos de ensino aprendizagem para o desenvolvimento de vários ensinamentos, onde o faz de contas, as estruturas ilusórias e a criatividade infantil têm importância fundamental, incluindo os alunos com deficiência construirá um ambiente mais eficaz a aprendizagem a esse aluno apresenta diferente condição de aprendizagem e de que outros fatores, alem do intelectual, estão presentes e interferem na sua funcionalidade acadêmica, e esse sistema educacional para o aluno com deficiência fará com que compreenda melhor a diversidade de possibilidades dos alunos e procure favorecer a aprendizagem.

O lúdico está em todas as atividades que despertam o prazer. Desta maneira, o lúdico e intrínseco a ele, o brincar tem sido objetos de estudo de diversas pesquisas em educação no Brasil, principalmente na educação de infância.

Huizinga (1938, p. 14) foi um doa primeiros autores a abordar essa temática na obra “Homo Ludens” que é até os dias de hoje, referências para os estudos que tratam do lúdico. Para o autor, o jogo é um fato mais antigo que a cultura, pois segundo ele é como um ritual sagrado.

No Brasil o termo em português que indica a ação lúdica infantil é caracterizado pelos verbos brincar e jogar, sendo que brincar indica atividade lúdica não estruturada e jogar atividade de envolver regras pré-estabelecidas.

Baptista da Silva (2003, p. 51) afirma que nos cotidiano da língua portuguesa os verbos brincar e jogar também possa outros sentidos, entretanto, seu significado principal está relacionado à atividade lúdica infantil. Mesmo estando o termo jogar diferenciado do brincar pelo aparecimento das regras, a utilização de ambos muitas vezes confunde.

Assim como a alimentação e o sono o brincar representa uma atividade importante do dia de uma criança, ou pelo menos deveria representar. Muitas vezes nem os momentos de alimentação e da higienização fogem das brincadeiras. Brincar é próprio natural da criança. O brincar na dimensão corporal e cultural do movimento, tem sido furtado da infância atual. Diversos são os condicionantes da sociedade atual que impedem o acesso das crianças ao lúdico. Para Merleau Ponty (1992, p. 165).

Rizzo (2001, p. 40) diz que “a atividade lúdica pode ser, portanto um eficiente recurso aliado do educador interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza sua ação intelectual”. Diante de tal pensamento, observa-se que o principal papel do educador é estimular o alunado à construção de novos conhecimentos e através de atividades lúdicas. Dessa forma, o aluno acaba sendo desafiado a produzir e oferecer soluções as situações problemas importantes pelo educador, pois o lúdico é um

dos motivadores na percepção e na construção de esquemas de raciocínio, além de ser uma forma de aprendizagem diferenciada e significativa.

Mesmo os alunos com limitações intelectuais e adaptativas mais acentuadas mostram-se muitas vezes, surpreendentes nas suas realizações. Minimizar o seu potencial e generalizar as suas limitações pode levar a uma lamentável perda de tempo e de oportunidade de estimulação do desenvolvimento e da aprendizagem.

Legislações pertinentes e movimentos de luta e de apoio às pessoas com deficiência mental caminham no sentido de lhes oportunizar o exercício de seus direitos de cidadão.

Viver bem e em sadia interdependência não depende somente da pessoa portadora ou não de deficiência, mas da aceitação e das oportunidades de reciprocidade do outro e dos grupos sociais.

Integração e participação são processos que se retroalimentam e podem gerar atitudes individuais, grupos comunitários e sujeitais de maior receptividade, se forem intentadas.

O sucesso escolar do aluno com deficiência depende de suas condições pessoais e das condições escolares, ou seja, da interação aluno x ambiente.

2 I DESENVOLVIMENTO

2.1 O direito do aluno com deficiência em um ambiente social, estimulador e lúdico

A atual sociedade vem transformando-se através dos tempos, uma situação tem mudado no panorama nacional e internacional. Não mais se defende que o lugar de pessoa com deficiência é estudar em uma escola especializada.

Experiências educacionais lúdicas bem sucedidas estão revelando que os alunos com deficiência podem e devem estudar nas escolas regulares, e que um adequado sistema de apoio educacional é suficiente para lhe dar acesso ao currículo e apropriação do saber escolar.

Se o aluno portador de deficiência tem competência curricular suficiente para avançar ate níveis mais elevados de ensino, que as oportunidades lhe sejam facultadas.

De acordo com a concepção socioconstrutivista do jogo, ou seja, pensando como um meio de garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos: a possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola é a possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente.

Nesse sentido, as concepções construtivistas de Piaget vem de encontro de ideias de desenvolvimento e a aprendizagem enquanto as teorias de Vygostsky são relevantes para a compreensão da importância do contexto sócio-cultural e das integrações sociais.

Na concepção de Piaget, o desenvolvimento do conhecimento é um processo espontâneo, ligado ao processo geral da embriogenese que diz respeito ao desenvolvimento

do corpo do sistema nervoso e das funções mentais. Para Piaget a aprendizagem é colocada como aquisição em função do desenvolvimento.

Na perspectiva Vygotskyana, a constituição das funções complexas do pensamento é ligada principalmente pelas trocas sociais, e nesta interação, o fator de maior peso é a linguagem, ou seja, a comunicação entre os homens.

A linguagem intervém no processo de desenvolvimento da criança desde o nascimento. Quando os adultos nomeiam objetos, pessoas ou fenômenos que se passam no meio ambiente, estão oferecendo elementos por meio dos quais estão ela organiza sua percepção.

Na perspectiva desenvolvimentista para crianças portadoras de deficiência enfatiza que existe uma similaridade básica entre o desenvolvimento das crianças com deficiência e as que não são portadoras de nenhuma necessidade. Os estudiosos da linha desenvolvimentista consideram que o crescimento cognitivo com base nos seguintes pressupostos:

- É processado pelos mesmos estágios cognitivos por que passam as outras crianças não portadoras de deficiência;
- Existe uma estrutura de inteligência própria de cada nível de desenvolvimento, sendo essas estruturas similares em todas as crianças;
- As estruturas intelectuais das crianças respondem aos fatores do ambiente físico e social por meio de padrões similares,

Desse modo, estende-se que as crianças com deficiência ou sem obedecem uma sequência similar de desenvolvimento, tem estrutura similar de inteligência e criarem, estruturalmente a maneira similar às influencias ambientais.

Através do lúdico, a criança estabelece suas relações com a vida real. Ela vai experimentar sensações que já conhece e vai desenvolvendo regras de comportamento que imagina serem corretas. Um exemplo é quando ela brinca de irmã ou de mãe e filha se comporta como ela acha que seus irmãos devem se comportar ou como acha que a filha tem que agir na vida real. Através da brincadeira ela incorpora as regras do comportamento.

2.2 Jogo, desenvolvimento e aprendizagem na concepção de Piaget e Vygotsky

Na concepção sócio-interacionista do jogo, ou seja, partindo do principio de ser um meio de garantir a construção de conhecimentos e a interação entre os indivíduos, a possibilidade de trazer o jogo para dentro da escola e a possibilidade de pensar a educação numa perspectiva criadora, autônoma e consciente.

Nesse sentido as concepções construtivista de Piaget vêm de encontro às ideias de desenvolvimento e aprendizagem, enquanto as teorias de Vygotsky são relevantes para a compreensão da importância do contexto sociocultural e das interações sociais.

Segundo o autor a aprendizagem de Piaget (Lopes, 1996) classifica os estágios

de desenvolvimento da criança em quatro períodos, quais sejam: Período sensório-motor, do nascimento aos dois anos: A partir de reflexos neurológicos básicos, o bebe começa a construir esquemas de ação para assimilar mentalmente o meio. A inteligência é prática. As noções de espaço e tempo são construídas pela ação. O contato com o meio é direto e imediato, sem representação ou pensamento.

Exemplos: O bebe pega o que esta em sua mão mama o que é posto em sua boca, vê o que esta diante de si. Aprimorando esses esquemas é capaz de ver um objeto, pega-lo e levá-lo à boca.

Período pré-operacional (2 a 7 anos): caracterizado principalmente pela interiorização de esquemas de ação construídos no estagio anterior. A criança não aceita a ideia do acaso e tudo devem ter uma explicação (é a fase dos por quês).

Exemplos: Mostram-se para a criança duas bolinhas de massas iguais e dá se a uma delas a forma de salsicha. A criança nega que a quantidade de massa continue igual, pois as formas são diferentes. Não relacionam as situações.

Estágio das operações concretas (7 a 12 anos): a criança desenvolve noções de tempo, espaço, velocidade, ordem, casualidade, já sendo capaz de relacionar diferentes aspectos e abstrais dados da realidade, mas ainda depende do mundo concreto para chegar a abstração.

Exemplos: deseja-se a água de dois copos em outros, de formatos diferentes, para que a criança diga se as quantidades continuam iguais, a resposta é afirmativa, uma vez que a criança já diferencia aspectos e é capaz de refazer a ação.

Estagio das operações formais: que corresponde ao período da adolescência (12 anos em diante) a representação agora permite a abstração total. A criança é capaz de pensar logicamente buscando soluções a partir de hipóteses e não apenas pela observação da realidade.

Exemplos: se lhe pedem para analisar um provérbio como “de grão em grão a galinha enche o papo”, a criança trabalha com a lógica da ideia (metáfora) e não com a imagem de uma galinha comendo grãos.

Cada período define um momento do desenvolvimento. Um novo estágio se diferencia dos precedentes pelas evidencias no comportamento. O aparecimento de determinadas mudanças qualitativas identifica o inicio de um outro estágio do desenvolvimento intelectual.

Piaget (1975) valoriza a prática lúdica para que o desenvolvimento infantil seja harmonioso, pois tal atividade propicia a expressão do imaginário, a aquisição de regras e a apropriação do conhecimento. “Para o autor, ao manifestar a conduta lúdica, a criança demonstra o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos” (KISHIMATO, 2008 p. 23).

Piaget analisou e estabeleceu relações entre o jogo e o desenvolvimento intelectual. Segundo os estudos do autor existem três tipos de estruturas que caracterizam o jogo infantil e fundamental para a classificação por ele proposta.

Jogos de exercício são as atividades lúdicas da criança no período sensório-motor que vai do zero ano ate o aparecimento da linguagem.

Jogos simbólicos compreendem a idade dos dois aos sete anos aproximadamente, são jogos de ficção e imitação. Através do faz de conta a criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medos e angustias, aliviando tensões e frustrações. Destacam-se os jogos de papeis, faz de contas representações.

Jogos de regras são praticados a partir dos sete anos de idade. A regra é o elemento principal deste tipo de jogo que surge da organização coletiva das atividades lúdicas.

2.3 A Natureza do desenvolvimento cognitivo com deficiência

Tomando como referencia a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget a pessoa com deficiência mental não chega a atingir a fase das operações formais que possibilita ao individuo o exercício das faculdades intelectuais superiores, ou seja, a capacidade de julgamento, generalização, a lógica do raciocínio indutivo, dedutivo, etc.

Nosso sujeito, portanto, não atinge o máximo do desenvolvimento cognitivo que as pessoas sem deficiência podem alcançar.

Se formos adotar a maturidade intelectual como ponto de referencia para a maturidade da personalidade, ou como critérios para serem consideradas adultas as pessoas com deficiência mental seriam tidos a priori como imaturas infantis, enfim não adultas.

Vimos anteriormente que a perspectiva desenvolvimentista desvincula a análise do desenvolvimento da pessoa com deficiência mental de sua dimensão exclusivamente cognitiva. Essa perspectiva se orienta por uma concepção que leva em conta aspectos familiares, afetivo, emocionais, motivacionais socioculturais e as possibilidades de receber apoio adequado entre outros.

Pesquisas sobre motivação e personalidade citadas por Zigler & Hodapp (1993) revelam a importância de considerar a pessoa com deficiência dentro de uma perspectiva holística, integral e, da mesma forma, o ambiente que a influencias.

Explicando melhor:

Qualquer análise que leve em conta o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência mental deve evitar a abordagem isolada de suas limitações ou capacidades de realização. Isso é valido em todas as pessoas.

As pesquisas revelam que as expectativas de metas e aspirações costumam ser reduzidas quando se trata de pessoas com deficiência. A família, a escola e a sociedade como um todo não costumam pensar em expectativas de sucesso, se o sujeito for portador de deficiência. O que isso significa? Que as baixas expectativas levam as realizações inferiores. A ciência confirma isso. Confirma também, que o desenvolvimento ocorre defasado quando sua expectativa é baixa. Essas pesquisas são válidas para quaisquer pessoas, não apenas as portadoras de deficiências.

Se voltarmos à questão de poder ser adultos apesar da deficiência, podemos dizer sem pretensão de concluir, que o funcionamento adulto na sociedade depende de condições pessoais e de expectativas socioculturais.

Desse modo se as limitações intelectuais e adaptativas da pessoa com deficiência forem as únicas referencias válidas é possível que, até mesmo para sua família venham a ser vista como eternas crianças.

Se por outro lado concebermos a pessoa na sua totalidade, vivenciando capacidades e limitações funcionais, como todos os seres humanos, não importando o grau de limitações, a pessoa será vista como adulta, ao mesmo tempo dos adultos com os parâmetros adotados pelos demais, sem a tirania do critério exclusivamente cognitivo.

3 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante as analises realizadas no decorrer da realização deste trabalho, verificamos que a aprendizagem na qual inclui-se as atividades lúdicas, influenciam a formação do educando, propicia uma aprendizagem prazerosa e criativa, desenvolve a coordenação motora e a socialização, que são elementos fundamentais para o aprendizado da criança.

É fundamental a educação escolar que inventem, descubram que sejam capazes de construir o conhecimento. Não devendo aceitar simplesmente o que os outros já fizeram, nem aceitar do tudo que lhe é oferecido.

Considera-se papel da educação infantil promover o desenvolvimento global da criança (social motor e cognitivo). Para tanto é preciso considerar os conhecimentos que ela já possui, proporcionar que ela vivencie seu mundo, explorando, respeitando e reconstruindo.

O lúdico aplicado a prática pedagógica não apenas contribui para a aprendizagem da criança, como possibilita ao educador tornar suas aulas mais dinâmicas e prazerosas. O educador precisa ser capaz de respeitar e nutrir o interesse da criança, dando-lhe possibilidades para que envolva em seu processo ou do contrario perde-se a riqueza que o lúdico representa.

O professor como mediador é peça fundamental quando formula e propõe em seus trabalhos objetivos gerais e específicos voltados para um melhor aproveitamento daquilo que vai ser trabalhados em sala de aula procurando fazer as intervenções necessárias no momento de sua aplicação. Tem de procurar oportunizar ao aluno ser sujeito ativo na construção do conhecimento, isto é o que também buscamos com esse trabalho, tornando-o possibilita dores de experimentações.

A educação pedagógica pode estar sendo mediadora de toso esse processo e o brinquedo e o jogo são grandes aliados necessários para tornar a aprendizagem prazerosa oportunizando o imaginário infantil aliado ao movimento do corpo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Infantis:** O jogo, a criança e a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PIAGET, J.**A psicologia da criança.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 7 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CAPÍTULO 12

O USO DE TDIC NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO NO ENSINO SUPERIOR

Data de aceite: 03/05/2021

Suellen Teixeira Nascimento
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ProPEd – Programa de Pós-graduação em Educação
Rio de Janeiro
http://lattes.cnpq.br/9174081958071431

RESUMO: A Educação Especial caracteriza-se com uma modalidade de ensino que deve ser oferecida em todos os níveis da educação, conforme a Lei nº 9.394 de 1996 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, que garante a oferta da Educação Especial, preferencialmente na rede regular, desde a Educação Infantil em idade de zero a seis anos até a educação superior. A educação do aluno surdo deve ser contemplada com os recursos educacionais especializados de que necessitar para seu desempenho escolar. No tocante ao Ensino Superior, este trabalho se dedica a evidenciar a importância do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação - TDIC no processo de aprendizagem do aluno surdo e na sua interação com os demais sujeitos do contexto universitário. Utilizaremos como abordagem metodológica a pesquisa bibliográfica de autores que dialogam com a temática proposta e a análise da legislação concernente a questão discutida. O estudo aponta como resultado que a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior já é uma realidade, todavia, se faz necessário um conhecimento mais detalhado acerca do perfil desse alunado de forma a promover ações que valorizem e respeitem a diversidade, garantindo assim a permanência dos alunos na universidade e o término do curso.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, ensino superior, surdos, TDIC.

THE USE OF TDIC IN THE PROCESS OF CONSTRUCTING LEARNING OF THE DEAF STUDENT IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: Special Education is characterized by a form of education that must be offered at all levels of education, in accordance with Law No. 9,394 of 1996 of National Education Guidelines and Bases, which guarantees a Special Education offer, preferably in the regular network, from early childhood education from zero to six years old to higher education. The education of deaf students must be provided with the specialized educational resources necessary for their academic performance. With regard to Higher Education, this work is dedicated to highlighting the importance of using digital information and communication technologies - TDIC in the learning process of deaf students and in their interaction with other subjects in the university context. Use as a methodological approach a bibliographic search of authors who dialogue with a thematic proposal and an analysis of the legislation related to the issues discussed. The study indicates how the result of including students with disabilities in Higher Education is already a reality, however, if necessary a more detailed knowledge about the profile of this student in order to promote actions that value and respect diversity, thus being permanent for students at the university and the

end of the course.

KEYWORDS: Inclusion, higher education, deaf people, TDIC.

1 I INTRODUÇÃO

A política de Educação Inclusiva exige das instituições ações que vão além da disponibilidade de vagas. Rodrigues (2006) conceitua que a inclusão no âmbito da educação:

> implica, antes de mais, rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial ou acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar. Para isso, a escola que pretende seguir uma política de Educação Inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade acadêmica e sócio cultural sem discriminação RODRIGUES (2006, p.2).

Dados oficiais do MEC revelam um aumento significativo de matrículas na Educação Especial e dentre eles, de alunos surdos na escola regular e na educação superior. A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua brasileira de sinais - Libras; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos e a regulamentação da profissão de Tradutor/Intérprete, que aos poucos, vêm aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com deficiência em diferentes contextos sociais.

A introdução do uso de TDIC nas salas de aula proporcionou importantes inovações no meio educacional. Além de contribuir com o aumento da interação dos alunos surdos e ouvintes, expandiu as possibilidades de aprendizagem.

Segundo o Comitê de Ajudas Técnicas da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) a Tecnologia Assistiva é:

> (...) uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2007).

Compreende-se, assim, que os recursos e serviços tecnológicos proporcionam qualidade de vida aos usuários no seu cotidiano em ações como locomoção, mobilidade, comunicação ampliada e, por conseguinte, a inclusão escolar de estudantes.

No Brasil, diversas políticas públicas têm sido implementadas para a inserção do aluno surdo e valorização de sua condição linguística no espaço educacional. A adoção de Libras como língua materna e o uso do português como segunda língua no currículo

escolar, foi de suma importância para que as necessidades educacionais do aluno surdo fossem contempladas. No entanto, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que esse alunado seja plenamente atendido em suas especificidades no âmbito escolar.

Brito, Quirino e Porto (2013), destacam que não são suficientes apenas leis, decretos, portarias e resoluções para que se efetive a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Reforçam a necessidade de que se desenvolvam, desde a educação infantil, políticas de inclusão como cursos, palestras e recursos pedagógicos para o fortalecimento de práticas inclusivas para todos os envolvidos.

Moreira (2005) afirma que mesmo com todas as políticas voltadas a este público, as universidades devem assegurar o direito à educação e à igualdade de oportunidade àqueles discentes que de certa forma não fazem parte do contexto padronizado de alunado, entre eles os graduandos com deficiência.

Diante disso, neste estudo, abordaremos a inserção de alunos com deficiência no Ensino Superior, com ênfase nos sujeitos surdos e com deficiência auditiva, além da importância do uso de TDIC como método eficaz para sua permanência, relações com seus pares e desempenho acadêmico no contexto universitário.

A abordagem metodológica de tal análise se configurou em uma pesquisa bibliográfica, que de acordo com Treinta *et al* (2014, p. 2) “busca o que foi produzido de conhecimento pela comunidade científica sobre esse tema e, ao mesmo tempo, avaliar as principais tendências da pesquisa sobre ele”. Partindo desse princípio, analisaram-se fontes de estudo como livros, artigos, periódicos e legislações acerca da inclusão no ensino superior e atendimento aos alunos com deficiência.

2 | A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Muito se discute no cenário atual sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O movimento mundial, órgãos do governo, organizações não-governamentais, grupos de pessoas com deficiência, dentre outros, têm defendido o direito a essa educação. Todavia, as políticas educacionais têm encontrado como impedimento o processo de exclusão de direitos ou “inclusão marginal” entendida “como o conjunto das dificuldades, dos modos e dos problemas de uma inclusão precária e instável marginal” (MARTINS, 1997, p. 26).

De acordo com Diniz (2007), o conceito de deficiência estaria na relação imposta por ambientes com barreiras a um corpo com impedimentos, a restrição à participação plena provocada pelas barreiras sociais. O modelo social da deficiência, no entanto, ofereceu novos instrumentos para transformação social e garantia de direitos, permitindo o deslocamento dos espaços domésticos para a vida pública, dentre eles a Universidade.

O Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. A Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996) assegura o direito à educação especial e prevê o atendimento educacional especializado com recursos específicos dos quais o aluno com deficiência necessite.

A inclusão de alunos com deficiência no Ensino Superior levanta uma série de questões acerca dos procedimentos adotados pelas universidades a fim de que esse espaço viabilize não apenas o ingresso, mas a permanência e condições adequadas de ensino a estes estudantes. Essas questões abrangem, dentre outros, a oferta de serviços e recursos de acessibilidade arquitetônica, pedagógicas, de materiais didáticos, tecnologia assistiva, de informação, comunicação e atendimento especializado desde o processo de seleção até o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino, pesquisa e extensão conforme determinação da Lei Brasileira de Inclusão - LDI, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015).

Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2019), no Brasil, em 2018, as matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior aumentaram aproximadamente 112% em relação ao total de matriculados em 2009 que era de 20.530 estudantes, conforme quadro abaixo:

Número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação – Brasil 2009-2018

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%

Gráfico 1. Número de matrículas de alunos com deficiência no Ensino Superior

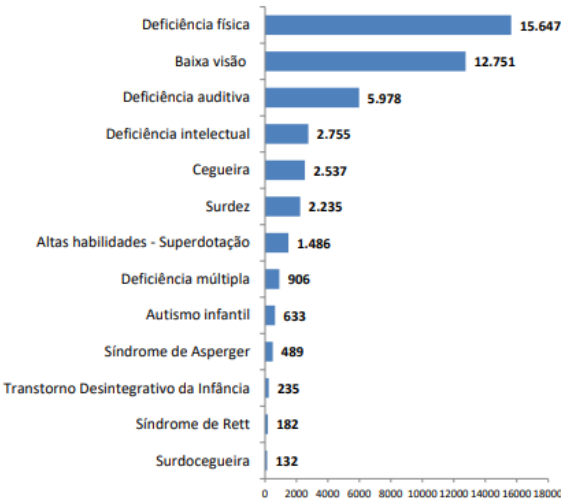
Fonte: MEC/Inep: Censo da Educação Superior 2018

Cabral (2017) destaca o advento do ensino à distância, as políticas governamentais

de financiamentos e a reserva de vagas como fatores que contribuem para o crescimento no número das matrículas deste público. Entretanto, mesmo com esse aumento, constata-se que a maioria das pessoas com deficiência ainda está excluída desse nível de ensino. O número de ingressos em 2018 equivale a 0,52% do total de estudantes no ensino superior no Brasil (INEP, 2019).

Segundo Cabral, Santos e Mendes (2018), além das dificuldades de passar pelos excludentes processos seletivos de ingresso às universidades, a possível defasagem educacional no âmbito da educação básica e as situações de evasão escolar, podem ser apontados como fatores que colaboram para o ainda insipiente número de alunos com deficiência no Ensino Superior.

Um estudo feito em conjunto com Instituto Locomotiva e a Semana da Acessibilidade Surda, revela a existência, no Brasil, de 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Desse total, 2,3 milhões têm deficiência severa. Nove por cento das pessoas com deficiência auditiva nasceram com essa condição, entre os que apresentaram deficiência auditiva severa, 15% já nasceram surdos.

Sobre a presença desse público na universidade, dados do Censo da Educação Superior de 2018 (BRASIL, 2018) apontam um total de 8.345 alunos surdos, com deficiência auditiva ou surdos-cegos matriculados nas instituições de educação superior do país, conforme mostra o gráfico abaixo:

Gráfio 2. Número de matrículas no Ensino Superior por tipo de deficiência

Fonte: MEC/Inep: Censo da Educação Superior 2018

Segundo dados de 2011 do mesmo Censo (BRASIL, 2011), o número era de 5.065 com deficiência auditiva, 2.067 surdos e 211 com surdo-cegueira, somando 7.343 alunos. Em um período de sete anos, apenas 1002 pessoas surdas ou com deficiência auditiva ingressaram na universidade. Aos que são parte do seleto número de alunos com deficiência no ensino superior, se fazem necessárias condições para permanência e conclusão de seus estudos. Nesse sentido o uso das TDIC é um importante aliado para a efetivação da inclusão desses estudantes.

3 | O USO DE TDIC COMO POSSIBILIDADE PARA INCLUSÃO E APRENDIZAGEM DO ALUNO SURDO

Comunicar faz parte da nossa rotina, e seguindo os avanços da humanidade, a comunicação tem se transformado, se desenvolvido e evoluído. Segundo Santaella (2012) a comunicação ocorre por meio de sons, gestos, sinais, tato, olhar, tocar, sentir (...). No que se refere aos sujeitos surdos ou com deficiência auditiva, as tecnologias digitais de informação e comunicação são parte dos importantes facilitadores nos relacionamentos interpessoais e no processo educacional da pessoa com deficiência.

O decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004) no Art. 24 aponta que "os estabelecimentos de ensino de qualquer nível, etapa ou modalidade, públicos ou privados, proporcionarão condições de acesso e utilização de todos os seus ambientes ou compartimentos para pessoas portadoras de deficiência". Ou seja, é responsabilidade e obrigação das Instituições de Ensino Superior – IES disponibilizar aos alunos com deficiência as tecnologias assistivas necessárias para auxiliá-los em suas atividades universitárias.

São diversos os tipos de softwares que assistem o aluno surdo, usuário de Libras no cotidiano da universidade, como os que traduzem os textos escritos e áudios para Libras. Esses softwares podem ser acessados em páginas *web* e também em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Esses ambientes são sistemas disponíveis na internet, destinados a oferecer suportes em atividades que utilizem as tecnologias de informação e comunicação como mediadoras da aprendizagem. Amorin, Souza e Gomes (2016) destacam que a adaptação desses recursos utilizando-se a interação adequada para o sujeito surdo pode reduzir as barreiras de acesso ao conhecimento.

Observa-se, no entanto, que o uso desses materiais e tecnologias não é predominante no contexto universitário. Segundo Santos e Dantas (2017) isso pode ocorrer devido à falta de conhecimento por parte dos agentes de educação, e até mesmo da comunidade surda acerca das ferramentas e aplicativos disponíveis.

Isto nos leva a refletir que para a inclusão que almejamos ocorra é necessário o reconhecimento de outras identidades. Nas instituições de ensino há uma valorização do ouvir e, neste caso, a representatividade da identidade surda fica pouco evidente. Soares; Lacerda (2014, p. 145) apontam que "a constituição dos sujeitos surdos poderá fluir a

partir das relações surdo-surdo, surdo-ouvinte, quando possibilidades incluam a condição cultural de pessoa surda". Entendemos, portanto, que o movimento de conhecimento dos códigos dos ouvintes por parte dos surdos deve ocorrer também por parte dos ouvintes em relação ao estudante surdo.

Faz-se fundamental que as instituições de ensino manifestem apoio ao estudante com deficiência, promovendo discussão entre a gestão, o corpo docente e os estudantes e implementando ações que visem a qualificação e inclusão desses alunos. O acesso ao conhecimento não ocorre apenas de forma singular, ou seja, nas estratégias de fornecer ao aluno o acesso aos conteúdos, mas também por meio das trocas e de sua efetiva participação no ambiente educacional.

É importante ressaltar que a utilização de materiais didáticos e pedagógicos que atendam aos alunos surdos, é fundamental para a construção de um currículo significativo e de experiências em sala de aula que favorecem a integração e obtenção de conhecimento. É de suma importância que as instituições se empenhem em proporcionar os recursos tecnológicos para o progresso acadêmico, social e inclusivo desses estudantes. O desenvolvimento das interações sociais contribui para uma prática educacional inclusiva em um ambiente de aceitação social dos estudantes (BRITO, QUIRINO e PORTO, 2013).

Foster, Long e Snell (1999) realizaram um estudo sobre a vivência de alunos surdos no Ensino Superior em contextos de inclusão. A análise revela que, embora a comunicação em sala de aula e a aprendizagem sejam semelhantes aos dos colegas ouvintes, os estudantes surdos não se sentem totalmente integrados a vida universitária. O estudo demonstra ainda que muitos docentes não fazem as adaptações necessárias às especificidades dos alunos surdos.

Nesse sentido, Santos e Dantas (2017) inferem que se as relações do aluno surdo fossem viabilizadas por ações que promovam a inclusão na universidade, envolvendo todos nesse processo, esse alunado seria estimulado a dar continuidade aos estudos e que barreiras comunicacionais e pedagógicas seriam eliminadas.

Quando se analisam as estatísticas de evasão escolar sob a proposta da Educação Inclusiva, Glat (2011, p. 2) destaca que:

> [...] fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas sim resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar. Entre estas pode-se citar: metodologias de ensino inadequadas, professores mal preparados, currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida, ou então que são defasados em relação ao desenvolvimento tecnológico e de informação, alienado dos interesses dos alunos, entre outros aspectos.

Percebe-se, desta forma, que o preparo da instituição para receber os alunos público alvo da educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva, pode ser determinante

na continuação ou não de seus estudos. Dados do Censo 2011 (BRASIL, 2011)[1], mostram que do total de 30.420 cursos de graduação declarados ao Censo 2011, 24.560 (ou 87%) ofertavam condições de acessibilidade às pessoas com deficiência, como mostrado abaixo:

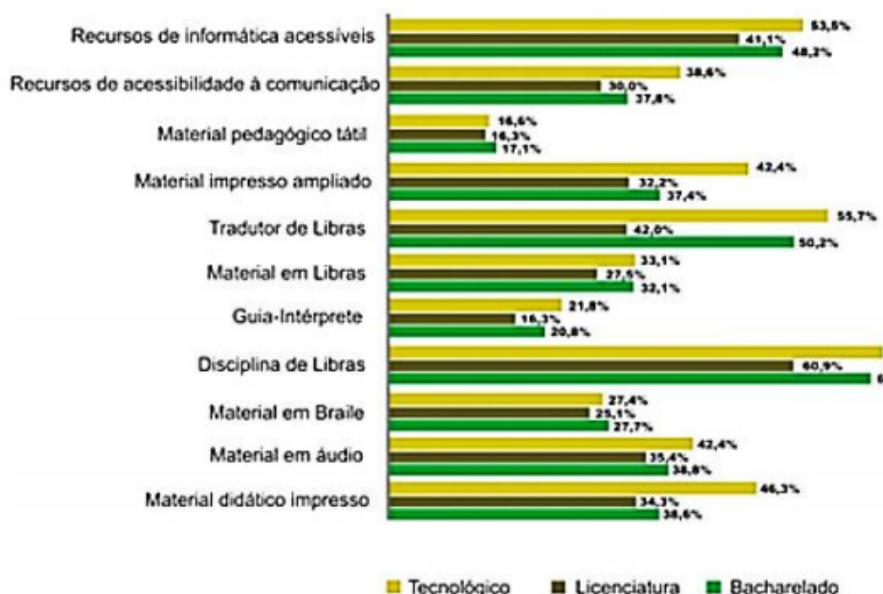



Gráfico 3. Percentual de Cursos de Graduação (Presencial e a Distância) com Condições de Acessibilidade às Pessoas com Deficiência, segundo Grau Acadêmico, por Tipo de Tecnologia Assistiva.

Fonte: MEC/Inep: Censo da Educação Superior 2011

Tendo em vista os tipos de tecnologia assistiva disponíveis, nota-se que os cursos tecnológicos, em seu conjunto, encontram-se melhor preparados, comparados aos bacharelados e às licenciaturas. Todavia espera-se que os recursos sejam disponibilizados pelas IES em sua totalidade para que todo discente com deficiência seja plenamente atendido.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base a análise das bibliografias trazidas para a discussão do tema, é possível compreender que os recursos tecnológicos viabilizam possibilidades de participação e aprendizagem aos acadêmicos com deficiência. Permitem ainda, que ocupem com excelência, o lugar que muitas vezes lhes foram negados ou dificultados por suas condições.

1 Censo do MEC/INEP mais recente a apresentar levantamento sobre as condições de acessibilidades nas IES.

Resultados divulgados pelo IBGE, do Censo 2019 (BRASIL, 2019), apontam que 6,7% da população brasileira, cerca de 14 milhões de pessoas, possuem alguma deficiência. No campo da tecnologia assistiva estes números revelam a grande demanda existente no sentido de se fomentar ações de desenvolvimento e oferta destes recursos que são essenciais à promoção da inclusão das pessoas com deficiência, no que se refere à educação, ingresso no mercado trabalho e em sociedade.

As tecnologias digitais de informação e comunicação contribuem para a inclusão de estudantes surdos no Ensino Superior, promovendo o progresso de sua autonomia, aprendizagem e interação com os demais sujeitos do contexto universitário. O uso de tais recursos deve, no entanto, ser pautado nas necessidades de cada estudante, visando estimular suas potencialidades, e assim, promover ações e recursos que valorizem e respeitem a diversidade garantindo a permanência dos alunos na universidade e o término do curso.

É preciso compreender, portanto, que a inclusão escolar e, por conseguinte, a inclusão social de sujeitos com deficiência é um processo que necessita estar em debate continuamente para que o objetivo de diminuir as desigualdades seja alcançado.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marcelo Lúcio Correia de; SOUZA. Fernando Fonseca. de; GOMES. Alex Sandro. **Educação a distância para surdos: acessibilidade de plataformas virtuais de aprendizagem.** 1ª Ed. Curitiba: Appris, 2016.

BRASIL. **Decreto n° 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 03 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 04 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 5 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde. Brasília, 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm.Acesso em 04 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP**. Microdados do Censo do Ensino Superior**. Brasília: Inep, 2011.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata da 7ª Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília, 2007. Disponível em http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.doc. Acesso em 07 jun. 2020.

BRITO, Angélica Elisabete Costa Arcanjo; QUIRINO, Danielle Lobo da Cunha e PORTO, Lívia Carolina de Medeiros. Educação especial e inclusiva no ensino superior. **Revista Educação**, Londrina, v. 16, n. 20-21, p. 14-20. 2013.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da educação especial no ensino superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n.3, p. 371-388, 2017.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; SANTOS, Vivian e MENDES, Enicéia Gonçalves. Educação especial na educação superior: podemos falar em democratização do acesso? **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v. 8, n. 23, p. 111-126, 2018.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

FOSTER, Susan; LONG, Gary; SNELL, Karen. Inclusive instruction and learning for deaf students in postsecondary education**. Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, Oxford, v.4, n.3, p.225-235, Summer, 1999.

FREITAS, L.C. **A internalização da exclusão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 301-327, out. 2002.

GANDRA, Alana. **País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva, diz estudo.** Agência Brasil, 2019. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2019-10/brasil-tem-107-milhoes-de-deficientes-auditivos-diz-estudo. Acesso em: 04 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior:** microdados. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file. Acesso em: 08 jun. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior:** microdados. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf. Acesso em: 08 jun. 2020.

GLAT, R. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In; LONGHINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011, p. 75-92.

MOREIRA, Laura Cereetta. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, n. 25, p. 37-48, Santa Maria: 2005.

RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: *Summus*, 2006.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos: 103).

SANTOS, Pricila Kohls Dos; DANTAS, Nozângela Maria Rolim. Tecnologias assistivas e a inclusão do estudante surdo na educação superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 3, n.3, p. 494-514, 2017.

SOARES, Fabiana Martins Rodrigues; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2014.

TREINTA, Fernanda Tavares; FARIAS FILHO, José Rodrigues; SANT'ANNA, Annibal Parracho; RABELO, Lúcia Mathias. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, 2014.

CAPÍTULO 13

OS PROBLEMAS RELACIONADOS A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Data de aceite: 03/05/2021

Leylyane da Conceição Gomes Ferreira
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/8250301904148966

Katia de Souza Merence
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/1077200403389569

Vanda das Neves Gomes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/1635400157560889

Rayane Batista de Moraes
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/1603159558851355

Graciema da Cruz Silva
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/6839358437161259

RESUMO: O presente estudo tem como objetivo identificar os motivos que causam a evasão escolar na Educação de Jovens e adultos no Brasil, e apontar através de um estudo bibliográfico e descritivo, quais fatores influenciam o abandono escolar dos discentes dessa fase. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo especial, possui a função de fortalecer um conjunto de qualidades, cooperando para um mundo mais sustentável, humanitário e igualitário, que renuncia à toda e qualquer conduta discriminatória que de alguma forma possa ferir a dignidade humana. São inúmeros os fatores que fazem com que jovens e adultos escapem, incluindo tentativas de ganhar a vida, baixa frequência na sala de aula e até cansaço do dia a dia na escola, pois a frustração gera frustração. Existem também aspectos emocionais, sociais e psicológicos. Depende da situação financeira de cada região de nosso país. Portanto, os desafios da EJA são intermináveis, inclusive o retorno dos alunos à escola, pois o índice de evasão é obviamente alto. Esse processo de formação por meio de um novo modelo começa a se concretizar, ao contrário de antes, por meio de uma formação mais completa de jovens e adultos, analisando o sujeito, sua forma de aprender, sua experiência de vida, seu ambiente, pois agora existe uma modalidade específica que precisa ser totalmente desenvolvida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. EJA. Evasão Escolar. Políticas Educacionais.

PROBLEMS RELATED TO SCHOOL DROPOUT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT: The present study aims to identify the reasons that cause school dropout in the Education of Youth and adults in Brazil, and to point out through a bibliographic and descriptive study, which factors influence the school dropout of students in this phase. Youth and Adult Education (EJA), in particular, has the function of strengthening a set of qualities, cooperating

for a more sustainable, humanitarian and egalitarian world, which renounces any and all discriminatory conduct that may in any way harm the human dignity. There are countless factors that cause young people and adults to escape, including attempts to earn a living, low attendance in the classroom and even day-to-day tiredness at school, as frustration generates frustration. There are also emotional, social and psychological aspects. It depends on the financial situation of each region of our country. Therefore, the challenges of EJA are endless, including the return of students to school, as the dropout rate is obviously high. This training process through a new model begins to materialize, unlike before, through a more complete training of young people and adults, analyzing the subject, his way of learning, his life experience, his environment, because there is now a specific modality that needs to be fully developed.
KEYWORDS: Youth and Adult Education. EJA. School dropout. Educational Policies.

1 I INTRODUÇÃO

Hoje, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é mais do que nunca capaz de proporcionar aos alunos um processo de ensino que os ajude a entrar no mercado de trabalho e a desenvolver continuamente suas habilidades de aprendizagem e de resolução de problemas. Pois os condiciona numa situação de criatividade de cenas históricas em nossas vidas hoje.

A educação no Brasil tem toda uma trajetória que se iniciou em 1532 no processo de colonização, quando chegaram os padres jesuítas, que iniciaram o trabalho de catequização dos índios adultos e adolescentes. Por sua vez, a Educação de Jovens e Adultos começou oficialmente quando se estruturou o sistema público de ensino no país por volta do século XVI, sob a ordenação do rei de Portugal que pretendia instruir os índios habitantes nativos da terra, ensinando os dogmas religiosos da Igreja Católica, com o objetivo de torná-los dóceis e submissos. Oliveira e Paula (2012, p.70) afirmam:

> A educação de jovens e adultos (EJA) tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e se cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. O tema nos remete à memória das últimas quatro décadas e nos chama para o presente: a realidade dos jovens e adultos excluídos.

De acordo com a regulamentação em vigor, os métodos de ensino para jovens e adultos estão aptos a atender alunos maiores de 15 anos que não possam completar os estudos na idade normal ou que estejam acima de idade e série. Normalmente, o público da EJA é formado por pessoas com problemas econômicos, exclusão social, insucesso escolar e baixa autoestima, que os levam ao abandono escolar (TEODORO, 2011).

A EJA tem toda uma trajetória que se estende desde o período colonial até os dias atuais, o que representa um grande contingente de excluídos do processo educacional em

meados do século 21, quando ainda havia muitos jovens e adultos fora da escola.

Segundo Ferreira (2016), a evasão é a prática de evadir-se, de esquivar ou fugir de algum local. No entanto, podemos afirmar que a evasão escolar é um assunto que afeta todas as modalidades e todos os níveis da educação. Este episódio caracterizado como abandono escolar acontece também em prejuízos para o avanço pessoal e profissional do indivíduo, como a não qualificação e a ausência de oportunidade de empregos.

A EJA, de modo especial, possui a função de fortalecer um conjunto de qualidades, cooperando para um mundo mais sustentável, humanitário e igualitário, que renuncia à toda e qualquer conduta discriminatória que de alguma forma possa ferir a dignidade humana. Portanto, cogitando nesse papel essencial que a EJA desempenha ou pode desempenhar perante a sociedade, em conformidade com o Parecer nº 11/2000, fundamentado nos princípios normativos da Lei nº 9.394/96.

O presente estudo tem como objetivo identificar os motivos que causam a evasão escolar na Educação de Jovens e adultos no Brasil, e apontar através de um estudo bibliográfico e descritivo, quais fatores influenciam o abandono escolar dos discentes dessa fase.

2 | A EVASÃO ESCOLAR

O EJA faz parte da educação, representa a trajetória e as possibilidades de desenvolvimento de pessoas de todas as idades, propicia a jovens e adultos oportunidades de atualização de conhecimentos, demonstração de habilidades, troca de experiências e, assim, obtenção de novas formas de trabalhar algumas questões, mas a evasão escolar tornou-se uma das fragilidades do sistema educacional brasileiro. Pesquisadores e educadores, há algum tempo, discutem o tema, que vem se destacando nos dias atuais como uma questão que está longe de ser resolvida. Para Queiroz (2002), a evasão escolar não é apenas um problema de algumas unidades escolares, mas uma questão nacional que vem ocupando um papel relevante nas discussões no cenário brasileiro. Trata-se de fato relevante para todos os envolvidos, como pais, alunos, professores e instituições.

Souza (2008) salienta que a evasão escolar é um dos maiores desafios que existem no sistema educacional. Cita como exemplos fatores internos e externos que influenciam a exclusão escolar dos alunos do CEEBJA de Sarandi no Paraná. A pesquisa buscou compreender os fenômenos observados, a partir do ponto de vista de seus frequentadores. No começo da pesquisa, a autora questionou as possíveis causas da evasão/exclusão dos alunos do centro.

Assim, nessa mesma linha de pensamento, Queiroz (2002, p. 2) também entende que os fatores internos e externos apontados, tornam-se responsáveis pela dita evasão.

> [...] os estudos analisam o fracasso escolar, a partir de duas abordagens diferentes: a primeira, que busca explicações a partir dos fatores externos à

> escola, e a segunda a partir de fatores internos. Dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados o trabalho, as desigualdades sociais, e a família. E dentre os fatores internos são apontados à própria escola, a linguagem e o professor.

A EJA, além de contribuir para que jovens e adultos construam seus conhecimentos básicos e técnicos, consegue também dar-lhes entusiasmo, interesse pela aprendizagem e desperta neles o desejo de construir o seu currículo, levando em consideração o conhecimento da sua experiência de vida, pois são pessoas que, por inúmeros motivos, não tiveram a oportunidade de frequentar a sala de aula no devido tempo, mas têm responsabilidade, mantêm famílias com profissões diversas.

São inúmeros os fatores que fazem com que jovens e adultos escapem, incluindo tentativas de ganhar a vida, baixa frequência na sala de aula e até cansaço do dia a dia na escola, pois a frustração gera frustração. Existem também aspectos emocionais, sociais e psicológicos. Depende da situação financeira de cada região de nosso país. Se for uma área muito pobre, haverá mais analfabetos e fugitivos, e quando for uma área mais próspera esse percentual tende a cair, o que determina o nível de analfabetismo.

Portanto, entendemos que esses problemas devem existir em todo o território nacional. Repensar as razões da prática docente e da evasão escolar está relacionado à redução da evasão. Portanto, deve ser avaliado e compreendido de forma mais abrangente por meio de políticas públicas, principalmente por se tratar de um tema preocupante e importante objeto de pesquisa. Desde a década de 1940, o índice de evasão tem sido alto, caracterizado pela evasão, o que se tornou um dos maiores desafios das redes públicas de ensino.

Para Oliveira e Eiterer (2012), o abandono escolar pode ser justificado a partir do instante que o aluno deixa a escola para trabalhar, cujas condições de acesso e segurança são precárias. Abandonam os estudos por acreditarem que a formação que adquirem não se dá de forma considerada importante para eles.

Para compreender os fatores fundamentais para a permanência dos alunos, observamos que algumas condutas, em torno de uma nova organização estrutural e pedagógica, ligada a órgãos competentes, poderiam sanar esse problema. De acordo com a visão de Corrêa (2008), uma nova organização escolar para os adultos é indispensável:

> São necessárias, no espaço escolar, uma cultura de acolhimento e uma gestão do cuidado, que permitam ao aluno dizer: aqui é um lugar onde eu me sinto acolhido, onde eu sou escutado, onde eu posso dizer o que penso sobre meu modo de ver o mundo e as relações que o compõem, o espaço escolar deve ser, enfim um lugar onde o sonho acontece, onde o disciplinado é substituído por relações ético-afetivas (CORRÊA, 2008, p.25).

De fato, há de se pensar na interação entre professor e aluno. O aluno precisa ser estimulado e encorajado por seu professor no processo de aprendizagem, sendo que uma das causas mais comuns da evasão é o relacionamento professor/aluno. O bom

relacionamento entre ambos auxilia o professor na sua prática pedagógica e propicia a compreensão do aluno na sua aprendizagem.

Assim, Borges (2010) destaca que a evasão escolar pode diminuir se houver formação para o docente, que é indispensável estar com a ideia pautada no construtivismo e na educação popular, em que o indivíduo contribui efetivamente para o processo, construindo seu próprio conhecimento a fim de compreender o mundo e ser compreendido pelas pessoas. Enfatizamos que a educação popular foi apresentada por Paulo Freire a partir da década de 1960, no entanto até hoje as escolas da EJA apontam grandes atributos do ensino formal/tradicional que subestimam o conhecimento da vida do jovem e do adulto. No entanto, para Borges (2010), o professor tem que estreitar laços com o aluno, da mesma forma com o ensino de acordo com vivências e reais obrigações, colaborando para reduzir o abandono escolar.

A Educação de Jovens e Adultos é constituída por indivíduos, que possuem uma vasta experiência de vida, tanto positiva quanto negativa. Dessa forma, eles agregam ao ambiente escolar o que eles jamais deveriam ter feito ou o que realizaram de melhor, compartilhando suas experiências (MAGALHÃES, 2013).

Diversos fatores colaboram para que esse abandono aconteça. Os motivos argumentados pelos pais ou responsáveis e pelos próprios alunos são a distância entre a escola e as suas casas, a falta de interesse, a dificuldade em assimilar os conhecimentos básicos, a necessidade de um vínculo empregatício ou o retardo em sua aprendizagem (CERATTI, 2008).

Segundo Gadotti (2017), a EJA tem o intuito de reparar e equilibrar as diferenças e os desajustes sociais existentes, facilitando o direito à igualdade de acesso e permanência dos alunos na escola, assegurando assim que ingressem no mercado de trabalho.

Freire (2015) evidencia o quanto é importante a formação continuada para ambos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em que o aprendizado vai estar presente em toda etapa da vida, reforçando que estamos em constante aprendizado. Esse educador inclusive critica o ensino tradicional e sugere que esse processo seja fundamentado em pedagogia São trabalhadores que participam visivelmente da garantia de sobrevivência do grupo familiar a que pertencem.

O importante na educação são as tentativas de inovar, criar e recriar. O importante é batalhar por mudanças, procurando a todo o momento aprimorar o processo de ensino-aprendizagem, enfim, o ato de ensinar não acontece mediante as situações prontas, fechadas e definitivas, ele pode acontecer em um processo de ensino-aprendizagem de reflexão contínua e perante as várias possibilidades de ensinar e aprender. Com relação a esse assunto, André esclarece:

> Se o arranjo habitual no espaço de sala de aula não funciona com esses alunos, se os livros e materiais didáticos não são adequados para eles, se, enfim, as atividades planejadas não os motivam, e preciso modificá-las

> incentivar novas formas e experimentar assumir o risco de errar e dispor a corrigir. Diferenciar é sobretudo aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativa que em grande parte são construídas na ação cotidiana (ANDRÉ, 2012, p. 22).

É imprescindível que o professor esteja preparado para atender o aluno, incentivando e conciliando o seu conhecimento pedagógico para atender as classes envolvidas. Portanto, é necessário um trabalho em conjunto, um contribuindo com outro no processo metodológico, colaborando primeiramente para resolver as dificuldades do aluno a fim de que eles conquistem sua independência. Borges (2010) reafirma essa convicção:

> A nossa proposta pedagógica se pauta no diálogo, no questionamento, na compreensão da realidade que nos cerca e na busca de novas propostas coletivas de mudanças, pois o aprender é considerado como uma interação dialética entre o homem e o mundo, e o conhecimento é visto como uma construção social. Estes eixos acabam por imprimir a lógica da precedência da leitura do mundo sobre a leitura e tem a Educação como parceria de outras ciências na busca da transformação da realidade, a partir ação de sujeitos epistêmicos e históricos (BORGES, 2010, p. 99).

Para Magalhães (2013), diversos casos de abandono escolar estão correlacionados a elementos que influenciaram por toda a infância: a escola localizava-se longe ou porque tinham que trabalhar.

> A EJA constitui-se de uma modalidade de ensino amplamente inclusiva, assegurando direito à educação para todos os cidadãos que não conseguiram concluir em idade certa sua escolarização ou não tiveram oportunidade, viabilizando assim oportunidades educacionais a todos que procuram (BRASIL, 1988, p. 43).

O professor da EJA, sendo um conhecedor da realidade dos seus discentes, insere metas para que haja uma aprendizagem significativa e colabora para superar os problemas, visando sempre seus ideais. Dessa forma, o aluno passa a depositar maior confiança no professor, o que contribui para sua presença na escola. Pode haver uma relação de cumplicidades entre educador e educando.

3 I PROBLEMAS QUE LEVAM A EVASÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS

Historicamente a evasão escolar tem se apresentado como uma das fragilidades do sistema educacional brasileiro. Pesquisadores e educadores, há algum tempo, discutem o tema, que vem se destacando nos dias atuais como uma questão que está longe de ser resolvida. Para Queiroz (2002), a evasão escolar não é apenas um problema de algumas unidades escolares, mas uma questão nacional que vem ocupando um papel relevante nas discussões no cenário brasileiro, na busca de entender melhor essa questão.

Esse fato é um ponto brilhante para todos os envolvidos (como pais, alunos,

professores e instituições educacionais). Desde que o Brasil estudou esse assunto pela primeira vez, as pessoas apontam que é uma falha do sistema escolar, mas hoje a evasão ainda é alta.

Souza (2008) declara que a evasão escolar é um dos maiores desafios que existe no sistema educacional brasileiro. A autora analisou os fatores internos e externos que influenciaram a exclusão escolar dos alunos do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de Sarandi no Paraná (CEEBJA). A pesquisa buscou compreender os fenômenos observados, a partir do ponto de vista de seus frequentadores. No começo da pesquisa, a autora questionou as possíveis causas da evasão/exclusão dos alunos do centro.

O abandono escolar é um evento que faz com que milhares de alunos abandonem a escola, podendo no futuro ser excluídos pela sociedade e pelo mercado de trabalho. São questões importantes enfrentadas por gestores e educadores e, portanto, pela sociedade. Os que abandonam ou evadem da escola por algum motivo farão parte de um grande grupo de cidadãos com menor nível de escolaridade, responsáveis pelos problemas básicos da vida social, seja ela pessoal, profissional ou social.

Sobre a evasão escolar, Brandão (2004) destaca que é um dos temas relevantes que historicamente fazem parte de debates e reflexões na esfera da educação pública no país, ocupando espaço até hoje no cenário de políticas públicas para a educação nacional. De acordo com a autora, o fenômeno do abandono escolar surgiu nas últimas décadas do século XXI no Brasil, quando grande parte da população das classes mais baixas tinha acesso às escolas, por ter sido em reivindicação é uma conquista dos trabalhadores.

O alto índice de evasão na educação de jovens e adultos no Brasil tem sido uma das maiores adversidades das redes públicas de ensino. Para compreender a fuga, além de um fato bastante preocupante, a pesquisa sobre o tema é um dos maiores problemas analisados na educação (ARROYO, 2011).

Autores comprometidos com tal questão declaram, como Verhine e Melo (1988), que existem várias razões pelas quais o aluno não termina o ano letivo, contudo há duas abordagens principais para as causas da evasão escolar: a primeira associa-se a fatores externos à escola, como relações familiares, desigualdades sociais, trabalho, drogas, entre outros; a segunda considera que o fracasso de alunos não completarem o ano letivo diz respeito a fatores internos à própria escola, tais como despreparo de professores e métodos inadequados e poucos motivadores.

Concordamos com tal premissa, uma vez que a escola, pouco atraente, não consegue a permanência dos alunos, uma vez que, na maioria das vezes, é a terceira jornada de compromisso diário dos estudantes da EJA.

Ferreira (2001) salienta que as razões para a evasão são muitas e variadas. Considerando os fatores decisivos para esse fenômeno, o autor categoriza as razões para o abandono escolar da seguinte forma:

> Escola: Não atrativa, autoritária, professores despreparados, insuficiente, ausência de motivação etc. Aluno: desinteressado, indisciplinado, com problemas de saúde, gravidez etc. Pais/responsáveis: não cumprimento do pátrio poder, desinteresse em relação aos destinos dos filhos etc. Social: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre alunos, violência em relação a gangues etc. (FERREIRA, 2001, p.33).

Para o autor, os motivos para o abandono escolar são simultâneos e não excludentes, o que significa que "[...] a evasão escolar ocorre devido à soma de vários fatores e não necessariamente um especificamente. Encontrar problemas e enfrentá-los é proporcionar aos alunos uma volta efetiva à escola" (FERREIRA, 2001, p. 33).

Na mesma direção que Ferreira (2001), Queiroz (2002) aponta que a evasão escolar não é apenas responsabilidade da escola, mas também da família e das políticas governamentais, uma vez que não cumpre o seu papel como deveria. Para esse autor, a evasão depende, entre outros fatores, da entrada do aluno no crime, da vida familiar conflitante, da má qualidade do ensino, da necessidade de trabalho do aluno para ajudar a família e até para seu próprio sustento.

Há também a falta de motivação pessoal e a ausência de expectativas futuras, pois o fracasso escolar desmotiva principalmente estudantes de baixa renda, que são, na concepção de Azevedo (2013), domésticas, vendedores ambulantes, desempregados, outros sem profissão definida, jovens de lares desajustados, viciados em drogas, dependentes de álcool, prostituição de adolescente, gravidez precoce a que está dentro de um quadro bem elevado e outros fatores externos à escola.

Entendemos, pois, que essas questões devem estar presentes em todo o território nacional. Para Arroyo, o aluno "[...] é responsável pela evasão e, consequentemente, pela ignorância e pelos efeitos sociais que lhe acarretará essa sua ignorância ao longo da luta pela sobrevivência" (ARROYO, 2011, p. 21-22).

Por outro lado, Oliveira (2010), ao investigar a evasão escolar de alunos trabalhadores na EJA, constata suas possíveis causas e mostra as estratégias pedagógicas sobre o acontecimento que vai além do ambiente escolar. Concordamos com Arroyo (2011), quando afirma que os estudantes se evadem após uma experiência traumática e depois retornam tentando recuperar o tempo perdido: "[...] voltam à escola noturna para viver uma experiência coletiva que lhes é negada pela cidade e pela rotina despersonalizada, embrutecedora da organização do trabalho" (ARROYO, 2011; p.51).

Cearon (2011) aponta que, ao se matricular no EJA, o aluno tem a intenção de mudar de emprego, o que é considerado prioritário para obtenção de salários mais elevados. Devido à satisfação pessoal dos alunos com os estudos, a satisfação pessoal é outro ponto importante para os alunos quando vão para a escola à noite, quando já adultos. A satisfação pessoal está relacionada ao sonho de aprender na infância, mas somente na idade adulta tem oportunidade.

No entanto, a autora, quando se refere ao futuro, constata também satisfação

pessoal condicionada ao futuro, em relação ao desejo de se tornar pessoas melhores e mais respeitadas no espaço em que o aluno está inserido. A vontade de fazer um curso superior e ter um diploma é apontada como metas a serem contemplados na EJA, assim enfatizado:

> [...] a necessidade de ter uma formação escolar nos dias de hoje contribuirá para o sujeito participar direta e indiretamente da vida em sociedade, onde envolve a política, economia, cumprimento de direitos e deveres, à cidadania e se não nos tornamos cidadãos participantes os seremos apenas no papel (CEARON, 2011, p. 145).

Freire (2000) considera que a educação das pessoas deve se desenvolver em direção à liberdade, pois, uma vez alfabetizadas, elas se integrarão com mais segurança à sociedade, o que lhes permitirá maior inserção no mercado de trabalho.

Freire (2013) esclarece que a educação escolar na vida humana é essencial, não só pela situação de poder ser alfabetizado, mas também porque escola é um lugar privilegiado em que as pessoas podem melhorar o pensamento reflexivo, possibilitando que pessoas de diversas culturas, ideologias e problemas compartilhem ideias similares e distintas, de maneira que todos possam vislumbrar um novo aprendizado. Há também um olhar sobre os que não passaram pela fase de escolarização no tempo determinado.

A evasão é vista por diferentes olhares e motivos retratados nas pesquisas disponíveis, entretanto Meksenas (2002) fundamenta que a evasão desses alunos se dá porque eles são obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família. Além de esgotados pelo trabalho diário e desmotivados pelo baixo rendimento escolar, muitos adolescentes renunciam aos estudos sem completar o ensino básico.

Considerando que a evasão exclui os alunos da escola, eles também se tornam excluídos socialmente. Estudos de Boneti (2003) evidenciam que, seja qual for, a exclusão compromete o indivíduo no exercício de seu papel de cidadão perante a sociedade.

Os educandos da EJA residem em um mundo escolarizado, burocratizado e industrializado, normalmente trabalhando em funções não qualificadas, ficando excluídos do sistema de ensino, o que implica maior tempo de escolaridade ou até mesmo desistência devido a repetências e interrupções escolares. Por isso, carregam a marca da exclusão social, embora sejam sujeitos pensantes, constituídos pelas memórias e saberes adquiridos ao longo do tempo (OLIVEIRA, 2007).

Admitimos que a Educação de Jovens e Adultos tem como desafio histórico possibilitar a esses sujeitos a apropriação de novos saberes. Com base nas leituras realizadas a fim de fortalecer a análise desta pesquisa, esclarecemos que a EJA é uma modalidade de ensino destinada aos que não tiveram oportunidade de acesso à escola ou que, por algum motivo, foram impedidas de concluir os seus estudos em tempo normal.

Confrontando com algumas circunstâncias da vida, essas pessoas tiveram interrompida a oportunidade de frequentar a escola em um período considerado “normal”

relativamente à idade e retorna, após completar 15 anos com o intuito de ampliar os seus conhecimentos e de mudar o meio de vida social e pessoal, oportunizando a transformação da sua realidade através da educação. Mediante o exposto, verificamos que o tema "evasão escolar" necessita ser analisado para que se apontem razões e possíveis soluções em diferentes aspectos.

Com a redemocratização do país, as pessoas passaram a presenciar modificações principalmente, no meio político, civil e educacional. "Distinguir a EJA como direito requer entender que o seu campo de conquistas foi marcado por um direto à educação com vista à promoção e dignidade humana" (SILVA, 2009, p. 69).

A conquista pelo direito por uma educação gratuita proporcionou que jovens e adultos retornassem aos estudos, permitindo que a EJA seja um espaço para o aprendizado, criando portas para possibilitar a capacidade de conhecer e de enxergar o universo perante inúmeros ângulos (BRASIL, 2008).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou identificar os motivos da evasão na EJA, bem como descrever os fatores que motivaram os alunos a abandonarem a escola. A presença de desempenhos inadequados nos mecanismos de prática docente de alguns professores tem gerado dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, o que cria desafios nesta modalidade. Os programas também passaram a tratar de questões físicas individuais, como para alunos da EJA com menos socorro, que normalmente fazem trabalhos extenuantes e árduos, que estão cansados de ter muitas dificuldades de aprendizagem, o que também os leva ao abandono da escola.

Portanto, os desafios da EJA são intermináveis, inclusive o retorno dos alunos à escola, pois o índice de evasão é obviamente alto. Outro desafio é localizar a escola o mais próximo possível de sua residência ou local de trabalho, o que facilitará a frequência escolar, pois há necessidade de frequência escolar para a conclusão do ensino fundamental.

É na EJA que a universalização da educação tem contribuído significativamente para o atendimento das demandas de melhoria da atratividade social e é preciso lembrar mais uma vez que antes do advento da educação de jovens e adultos outros movimentos da sociedade civil lutavam contra o analfabetismo, mas foi muito importante que uma estrutura educacional para apenas para adultos.

Esse processo de formação por meio de um novo modelo começa a se concretizar, ao contrário de antes, por meio de uma formação mais completa de jovens e adultos, analisando o sujeito, sua forma de aprender, sua experiência de vida, seu ambiente, pois agora existe uma modalidade específica que precisa ser totalmente desenvolvida. O conhecimento é importante para perpetuar o desenvolvimento dos alunos da EJA, mas deve estar associado ao conhecimento de mundo para que possa construir interpelações

entre o saber escolar e a relação com seu cotidiano e experiência, para construir sua identificação com os contextos que permeiam a sociedade em que vivemos.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli**. Pedagogia das diferenças em sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2012.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Francisca Vera Martins de. **Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na escola municipal "Expedito Alves"- 2013**. Disponível em: http://webserver.falnatal.com.br/revista_nova/a4_v2. Acesso em: 5 jun. 2019.

BONETI, Lindomar Wessler (Coord.) **Educação, exclusão e cidadania**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

BORGES, Liana. O EJA de Porto Alegre. *In:* GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 11. Ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 97-99.

BRANDÃO, Zaia *et al.* **Evasão e repetência no Brasil**: a escola em questão. Rio de Janeiro: Achiamé, 2004.

BRASIL. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008a. Educação n. 129, jan. 2008. São Paulo: Editora Segmento. p. 4-30.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de jovens e adultos**: parâmetros em ação. Brasília, 1988.

CEARON, Nelcida Maria. **Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – visão do aluno**: uma experiência no sul da Bahia. -Salvador: EDUNEB, 2011.

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar**: causas e consequências. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE/SEED/PR, 2008.

FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Direito da criança e do adolescente**: direito fundamental à educação. Presidente Prudente, 2001.

FREIRE, Paulo. A. **educação na cidade**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos**: um cenário possível para o Brasil. São Paulo: Paiva, 2017.

MAGALHÃES, Vanessa Nogueira de Souza. **A evasão escolar de jovens e adultos**. 2013. 41 f. Monografia(Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Curitiba: UFPR, 2007.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva de; EITERER, Carmem Lúcia **Evasão escolar de alunos trabalhadores na EJA**. Cefet - MG, 2012.

OLIVEIRA, Paula Cristina Silva. **Evasão Escolar de Alunos Trabalhadores na EJA)**. Universidade Federal. Minas Gerais, 2010.

QUEIROZ, Lucineide Domingos. Um estudo sobre evasão escolar: para se pensar na inclusão escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, 2002, **Anais** [...]. Caxambu, 2002.

SILVA, Natalino Neves da. Educação de Jovens e Adultos: alguns desafios em torno do direito à educação. **Paidéia**, Belo Horizonte , ano 6, n. 7, p. 61-72, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.fumec.br/revistas/paideia/article/download/951/722. Acesso em: 11 jul.2019.

SOUZA, Ângela Mirtes. **Análise dos Possíveis Determinantes de evasão/Exclusão Escolar dos alunos da EJA**. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2008.

TEODORO, António. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez Editora, 2011. (Coleção Prospectiva).

VERHINE, Robert Evan; MELO, Ana Maria Pita de. Causas do fracasso escolar: o caso do estado da Bahia no Brasil. **Biblioteca de Educação e Desenvolvimento de ONGs, Perspectivas**, v. 18, n. 4, p. 557-568, 1988.

CAPÍTULO 14

PAIS SURDOS – ESCOLA OUVINTE: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL

Data de aceite: 03/05/2021

Giseli de Oliveira Fonseca
Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pelo Instituto Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Edmar Reis Thiengo
Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo
Vitória – ES

RESUMO: Este artigo é a síntese da dissertação de Mestrado que buscou ouvir as experiências de seis profissionais da educação (diretora, coordenadora, pedagoga, professor de educação física, professora de artes e professora de inglês) que atuam ou atuaram entre os anos de 2019 e 2020 na unidade escolar pesquisada da Prefeitura da Serra, ES, bem como de uma mãe surda e um pai ouvinte que têm uma filha/ aluna ouvinte matriculada na referida escola no que tange as relações pedagógicas entre todos esses sujeitos já mencionados, totalizando assim a participação de oito entrevistados. O problema investigado se configura na seguinte pergunta: como são produzidas as relações entre familiares surdos de alunos ouvintes e profissionais da escola? Este trabalho se desenvolve nas esteiras dos estudos foucaultianos, mais especificamente com contraconduta, e se constrói a partir dos repertórios teóricos de cooperação com Sennett (2012) e in/exclusão com Lopes e Fabris (2013). A metodologia de pesquisa adotada é de cunha qualitativa e envolve a análise de entrevistas narrativas de uma mãe surda, um pai ouvinte e da equipe pedagógica da instituição pesquisada por meio de perguntas norteadoras e à luz dos conceitos já mencionados. Como conclusão, os entrevistados apontaram as angústias que sentem pela dificuldade de se comunicarem entre si; que precisam ter cursos de formação ensinando uma comunicação inicial para um possível diálogo entre surdos e ouvintes, e ainda apontam a necessidade de um profissional Tradutor e Intérprete fluente em Língua Brasileira de Sinais para mediar a comunicação nesse espaço.

PALAVRAS-CHAVE: Escola ouvinte. Libras. Pais surdos.

DEAF PARENTS - LISTENING SCHOOL: A POSSIBLE RELATIONSHIP

ABSTRACT: This article is synthesis of the Master’s thesis that sought to hear the experiences of six education professionals (director, coordinator, pedagogue, physical education teacher, art teacher and English teacher) who work or have worked between the years 2019 and 2020 in the research-da school unit of the Municipality of Serra, ES, as well as a deaf mother and a listening father who have a daughter / listening student enrolled in that school with regard to the pedagogical relationships between all these subjects mentioned to you , thus totaling the participation of eight interviewees. The problem investigated is configured in the following question: how are the relationships produced between deaf family members of students or twenties and school professionals? This work is carried out in the

wake of Foucault studies, more specifically with a counter-conduct, and is built from the theoretical repertoires of cooperation with Sennett (2012) and in / exclusion with Lopes and Fabris (2013). The research methodology adopted is of a qualitative nature and involves the analysis of narrative interviews of a deaf mother, a listening father and the pedagogical team of the researched institution through guiding questions and in the light of the concepts already mentioned. As a conclusion, the interviewees pointed out the anxieties they feel for the difficulty of communicating with each other; who need to have training courses teaching initial communication for a possible dialogue between deaf and listeners, and also point out the need for a professional translator and interpreter fluent in Brazilian Sign Language to mediate communication in this space.
KEYWORDS: Listener school. Pounds. Deaf parents.

1 I INTRODUÇÃO

Esse trabalho se justifica pelo atravessamento causado em uma professora, a partir da presença de uma mãe surda em uma escola pública ouvinte que até então parecia não se constituir preparada para relacionar-se pedagogicamente com essa mãe e que diante de alguns diálogos diários da professora com a mãe surda, percebeu-se que essa demonstrou sentir-se acolhida naquele espaço, ainda que durante curtos períodos de tempo passados dentro da instituição. Embora existam pesquisas que discutem essas questões, percebem-se necessárias constantes reflexões e um aprofundamento maior nas problematizações acerca de como são produzidas as relações pedagógicas entre esses diferentes sujeitos que elas fazem parte.

Assim, o problema que essa pesquisa se propôs a investigar se configura na seguinte pergunta: como são produzidas as relações entre familiares surdos de alunos ouvintes e profissionais da escola? Por conseguinte, temos que o objetivo geral dessa pesquisa é problematizar as relações que se estabelecem entre uma escola pública de ensino fundamental e uma mãe surda.

E, nesse viés, temos por objetivos específicos: identificar como são produzidas as relações pedagógicas da escola com a mãe surda; analisar as dificuldades apontadas pela escola nas relações que se estabelecem com a mãe surda e vice-versa; discutir alternativas para superar as dificuldades apontadas e; propor um guia didático contendo sinais básicos de comunicação primária em LIBRAS juntamente com vídeo em QR Code para uma comunicação inicial entre surdos e ouvintes. Assim, buscamos compreender como essa mãe surda tem sido percebida e acolhida na escola e a partir daí despertar outro olhar da equipe escolar pela relevância da Língua de Sinais, percebendo sua importância na constituição dessas relações entre os sujeitos.

Esse trabalho é relevante, pois urge discutirmos e refletirmos sobre a questão de que esses sujeitos surdos estão presentes na escola e de igual modo constituem esse espaço e como ocorre na prática essas relações pedagógicas entre surdos e ouvintes. E teve como base teórica os estudos de Foucault (2008), mais especificamente para a problematização

do trabalho à luz do conceito-ferramenta de contraconduta, e de teorizações de autores como Lopes e Fabris (2013) discutindo o conceito de in/exclusão e Sennett (2012) com cooperação.

2 I REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com Sennett (2012), a personalidade está relacionada a um sujeito que comumente se comporta tendo em vista as influências que sofre a partir do meio em que vive, tornando-se às vezes mais ansioso, inseguro ou desestimulado a enfrentar e agir sobre situações complexas e desafiadoras que surgem ao longo de sua vida, sentindo a necessidade de recuar, como o próprio autor menciona, retirar-se. Em contrapartida, o mesmo sujeito pode se sentir destemido e com o desejo de enfrentar e agir com bravura diante de tais situações, sendo, desse modo, impulsionado por seu caráter, deixando que isso fale mais alto em suas ações. Poderíamos pensar que o que está intrínseco a ele estaria ligado ao seu caráter e parte do que ele permite ser influenciado seria sua personalidade, mais maleavelmente moldável.

O sociólogo C. Wright Mills, o maior do meado do século XX, discutia a respeito do caráter e de que forma a ansiedade poderia influenciar em sua formação. Para Mills *apud* Sennett (2012, p. 220) "[...] os atores sociais tentam ao mesmo tempo adaptar-se aos papéis que lhes são atribuídos pela sociedade e distanciar-se deles. As pessoas se fortalecem interiormente ao enfrentar a ansiedade gerada por circunstâncias fora do seu controle".

O autor acreditava que à medida que as pessoas se deparavam com situações que inicialmente não conseguiam resolver e dominar e a partir disso escolhiam desafiar-se a lutar, mesmo que isso lhes causassem desconforto e ansiedade, essa atitude acabava tornando-as mais fortes. Desse ponto de vista e analisando como se comportavam alemães e russos comuns durante o nazismo e o terror causado por Stalin, respectivamente, Mills compreendia que a ansiedade despertada nesses sujeitos não devia ser ignorada.

Se por um lado a presença da ansiedade pode ser vista como uma mola propulsora para a mudança e seu enfrentamento pode fortalecer o interior do sujeito e contribuir para a formação do caráter, por outro, se ela desaparece, o caráter pode sofrer uma redução e isso implica diretamente na falta de desejo desse sujeito cooperar. É nesse contexto que a figura do "eu que não coopera" se torna mais visível e ganha força. Conforme Sennett (2012) explana a respeito da ansiedade, segundo o pensamento de Mills:

> Há quem pense que C. Wright Mills celebrava a "era da ansiedade", expressão usada por W. H. Auden para se referir ao meado do século XX. Ainda hoje seus pontos de vista são importantes como referência para medir, pelo contraste, a redução do caráter. Isso acontece quando a ansiedade quanto ao desempenho de um papel desaparece. É a história do eu que não coopera; nesse estado reduzido, as pessoas não sentem muita ambivalência

nem muita inquietação interna quando deixam de se comportar de maneira cooperativa (SENNETT, 2012, p. 220-221).

Nesse sentido, existem sinais que as pessoas costumam apresentar quando se sentem ansiosas que, como Sennett (2012) descreve, podem ser respiração ofegante, aceleramento dos batimentos cardíacos, enjoo entre outros. Porém, por uma própria pressão exercida pela sociedade, acabam não sendo interpretados de forma positiva e por isso, as pessoas tendem a escondê-los, essa ansiedade então tende a ser administrada. Mas de que forma? Com o objetivo de que esses sinais não sejam notados e julgados pela sociedade as pessoas buscam reprimi-los, não apresentando aos outros o que realmente estão sentindo através do uso do que o autor baseado em Georg Simmel descreve como "máscara". Ou seja, não se trata de fazer com que esses sentimentos desapareçam, mas de gerenciá-los a ponto de que as demais pessoas não os notem.

Quando uma pessoa se isola consequentemente se retira da lógica da cooperação e essa retirada acaba se desdobrando no primeiro ingrediente psicológico que vamos discutir nesse momento: o narcisismo. Conforme uma pesquisa rápida sobre seu significado encontramos que "narcisismo é um conceito da psicanálise que define o indivíduo que admira exageradamente a sua própria imagem e nutre uma paixão excessiva por si mesmo"[1]. O indivíduo narcisista tende a perceber-se como o centro de todas as coisas, em que seu modo de pensar e agir sobre todos os demais são supervalorizados e Sigmund Freud, em 1914, teorizava a respeito desse estado, em que o "eu" individual era visto como o "todo" da realidade.

Refletindo em outras possibilidades de não se retirar, mas de cooperar, pensamos que, por exemplo, se pais surdos quiserem conversar sobre a educação de seus filhos e se nessa escola não tiver um profissional intérprete de Língua de Sinais, a instituição pode se organizar agendando um dia para conversar com esses pais sempre que esses sentirem essa necessidade, solicitando um intérprete à secretaria de educação do seu município. A organização da escola nesse contexto se configura na contramão da retirada e no viés da cooperação. Essas são inquietações que perpassam todo o desenvolvimento desse trabalho e impulsionam as investigações que serão feitas durante a pesquisa a que se propõe.

Quando falamos de "individualismo", a principal referência deve ser Alexis de Tocqueville (1805-1850)[2], que foi um pensador político francês do século XIX, que teve como principal preocupação o dilema entre a liberdade e a igualdade, buscava analisar a relação entre a sociedade civil e o Estado, temia que a busca pela igualdade pudesse reprimir as minorias, ou seja, ferir a liberdade individual dos sujeitos, podendo a igualdade desviar-se da democracia, pensava que a homogeneização cultural viria reprimir a diversidade e as manifestações culturais, defendia que um corpo de leis eficientes garantiriam não apenas a

1 Disponível em: https://www.significados.com.br/narcisismo/.

2 Disponível em: https://www.infoescola.com/bografias/alexis-de-tocqueville/.

igualdade, como também as liberdades individuais e de igual modo pensava na sociedade civil como um todo e no cidadão em particular.

Tocqueville discutia acerca do "individualismo" como uma condição de um sujeito em retirada, nesse sentido ao invés desse sujeito se aproximar da cooperação, ele se afasta dela, não se sente atravessado pelos outros, o que importa é a sua realidade, seus pensamentos e preocupações. A pessoa diante dessa condição volta-se para si e o outro deixa de ter importância.

A cooperação é passível de ser recuperada. Na Parte 3 de seu livro e a partir das técnicas do *fazer e consertar* coisas dentro da *Oficina*, Sennett (2012) procura mostrar que nem tudo está perdido em meio à redução da ansiedade e de sujeitos narcisistas, complacentes, individualistas e obcecados e nos convida a pensar sobre como é possível fortalecer a cooperação.

Não há como negarmos os modos como a escola vem se relacionando com os pais surdos até aqui, mas podemos pensar juntos, dialogicamente como nos propõe o autor, ainda que possam ser complexos, outros modos, outras possibilidades dessa escola ouvinte relacionar-se pedagogicamente com os pais surdos com o objetivo de que se sintam atores participantes do processo escolar de seus filhos, tendo em vista que como o próprio autor sugere:

> O tema do conserto tem implicações fora da oficina, exatamente porque a sociedade moderna tem atualmente urgente necessidade de conserto. Mas o conserto é uma questão complicada: existem maneiras conflitantes de consertar objetos quebrados, e essas estratégias conduzem em direções sociais conflitantes. Para que o conserto na oficina de alguma forma nos sirva de guia para a mudança, precisamos mais uma vez mergulhar no trabalho concreto daqueles que consertam (SENNETT, 2012, p. 242).

Nesse viés e como o autor nos propõe, vamos entender melhor sobre *o ritmo e o ritual* dentro da oficina que podem ser divididos em três etapas. Inicialmente Sennett (2012) menciona que há a necessidade de as pessoas dominarem um ritmo que implica na evolução das aptidões humanas e traz o exemplo do barbeiro-cirurgião e sua conduta em seu ambiente de trabalho, descrevendo que a primeira etapa dessa conduta seria a apropriação de um hábito, a segunda se ampliaria pela indagação do hábito já existente e a terceira uma nova assimilação do hábito anteriormente executado.

Essas três etapas descritas no trabalho do barbeiro-cirurgião nos possibilitam pensar no "conserto" das relações até então estabelecidas entre escola ouvinte e pais surdos. Essas relações necessitam constantemente passar pela apropriação dos sujeitos envolvidos, questionamentos se elas estão sendo significativas para ambas as partes envolvidas e reapropriação de outras relações que surgem desses questionamentos, sendo as últimas relações mais elaboradas do que as primeiras. Trata-se então de um movimento de agir, refletir e agir novamente de outros modos, como um ciclo, o que consequentemente

levará tempo para gerar resultados.

Lopes (2011), faz um convite ao leitor para sair de uma visão estereotipada sobre o surdo, de buscar compreendê-lo como um sujeito que se constitui no mundo e com o mundo de outros modos que não os mesmos dos ouvintes, uma vez que toda a sua trajetória foi marcada por visões ouvintistas sobre ele, os descreviam e os colocavam em um lugar de inferioridade por se tratarem de uma minoria. Durante longos anos em diferentes sociedades os surdos ora eram excluídos, ora endeusados, ora abominados e tudo isso fez com que muitos deles de alguma forma tentassem resistir a esses tratamentos. A autora se concentra no olhar sobre esses sujeitos, não um olhar da ausência, da deficiência, mas um olhar da presença.

Sobre esses olhares pejorativos que comumente predominam sobre os ouvintes no que tange os surdos, ela descreve:

> As posições que compreendem e sublinham a surdez como deficiência são produzidas no cotidiano por aqueles que:
>
> - olham para a surdez e para os surdos a partir de uma posição ouvintista. O que fazem para "imaginar-compreender" esse "outro" é projetar-se para seu lugar, mas sempre carregando suas próprias significações de ouvintes;
> - olham a surdez como uma falta, um dano, um prejuízo à normalidade ouvinte;
> - olham a surdez como a ausência da fala. "Não ter a fala" pressupõe, em uma sociedade oral, a mudez; dito de outro modo, pressupõe "ausência" de pensamento ou, pelo menos, pressupõe que o surdo não tem o que dizer;
> - por conhecerem um surdo, generalizam seus comportamentos e saberes para todos os surdos. Por exemplo, se a pessoa conhece um surdo que fala e faz leitura labial, parte do pressuposto de que todos os surdos podem falar;
> - olham o surdo como se ele fosse um estranho, um estrangeiro;
> - consideram a surdez uma condição que coloca os surdos em um mundo à parte às vezes indesejável porque desviante;
> - olham a surdez como a "presença de algo" que, quando "atravessado" por um grupo surdo ou por uma comunidade surda, passa a ser uma materialidade cultural (LOPES, 2011, p. 51-52).

Quando pensamos na escola ouvinte que recebe pais surdos nos inquietamos refletindo se estamos possibilitando que eles construam um espaço junto com os ouvintes ou se estamos apenas consolidando relações pedagógicas para eles e não com eles.

Lopes e Fabris (2013) propõem problematizarmos a inclusão tal como se inscreve na nossa atualidade buscando fugir de dicotomias como ser contra ou a favor, mas para além disso, sugere compreendermos como ela se consolidou tal como se apresenta em

nosso tempo, a história de suas raízes. Se apontarmos a inclusão como certa ou errada parece ser rasa e superficial, por outro lado se nos disponibilizamos a entender todo o seu processo de construção estamos dando um passo significativo para pensarmos de outros modos dos que já têm sido impostos. As autoras fazem esclarecimentos do que entendem por crítica e crítica radical, tendo em vista que seria a ótica pela qual poderíamos iniciar nossos estudos acerca da inclusão.

Estar dentro não pode ser sinônimo de estar incluído, uma vez que diferentes sujeitos vivenciam a todo momento processos em que se sentem ora incluídos, ora excluídos e por isso, a sugestão da complementaridade dos termos in/exclusão feita pelas autoras. Mas se almejamos compreender esse movimento de inclusão conforme vem se apresentando, será necessário nos dispormos a irmos além das aparências, da superficialidade e mergulharmos em sua construção histórica.

Nesse viés de pensarmos de outros modos, de resistirmos, trazemos para a conversa Foucault (2008) para problematizarmos nosso posicionamento frente ao que rotineiramente nos é imposto. Quando o autor propõe o conceito-ferramenta contraconduta, esse nos leva a refletir e pensar sobre as formas como as condutas são comumente conduzidas. Desse modo, Foucault (2008) faz um movimento de nos inquietarmos diante da condução das condutas, tendo em vista que cada sujeito é livre para pensar e agir frente aquilo que acredita ser o melhor para se conduzir.

Sobre o termo “contraconduta” nos é dito por Foucault (2008, p. 264):

> O que vou lhes propor é a palavra, mal construída sem dúvida, “contraconduta” – palavra que só tem a vantagem de possibilitar referir-nos ao sentido ativo da palavra “conduta”. Contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros; o que faz que eu prefira essa palavra a “inconduta”, que só se refere ao sentido passivo da palavra, do comportamento: não se conduzir como se deve. Além disso, essa palavra – “contraconduta” – talvez também permita evitar certa substantificação que a palavra “dissidência” permite. Porque de “dissidência” vem “dissidente”, ou o inverso, pouco importa – em todo caso, faz dissidência quem é dissidente. Ora, não estou muito certo de que essa substantificação seja útil. Temo inclusive que seja perigosa, porque sem dúvida não tem muito sentido dizer, por exemplo, que um louco ou um delinquente são dissidentes. Temos aí um procedimento de santificação ou de heroização que não me parece muito válido. Em compensação, empregando a palavra contraconduta, é sem dúvida possível, sem ter de sacralizar como dissidente fulano ou beltrano, analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. Isso permite identificar a dimensão, o componente de contraconduta, a dimensão de contraconduta que podemos encontrar perfeitamente nos delinquentes, nos loucos, nos doentes. Portanto, análise dessa imensa família do que poderíamos chamar de contracondutas.

Se temos em mente, por exemplo, que as relações pedagógicas entre os pais surdos e a escola ouvinte nos parecem não cooperar para um espaço de todos e com

todos, pensar em como fazer de outros modos, na contramão daquilo que nos foi imposto, seria o início de um movimento de contraconduta, ou seja, de nos conduzirmos de outros modos frente aquilo que nos foi imposto.

3 I METODOLOGIA

Os sujeitos são identificados, arbitrariamente, pelas designações indicadas no quadro abaixo, para preservar suas identidades reais e seus nomes são fictícios e escolhidos a partir de nomes de editoras de livros do Brasil.

Nome Fictício	Função dos Sujeitos e Ano da Entrevista
Saraiva	Diretora (2020)
Intrínseca	Coordenadora pedagógica (2020)
FTD	Pedagoga (2020)
Above	Professora de Artes (2020)
Artenova	Professora de Inglês (2020)
Rocco	Professor de Educação Física (2020)
Global	Mãe Surda (2020)
Record	Pai Ouvinte (2020)

Quadro 1 - Identificação dos sujeitos entrevistados para a pesquisa.

Fonte: A autora.

No momento da entrevista com a equipe da escola, a Diretora que iniciou as atividades na gestão no ano de 2019, ao começar a entrevista, relatou não ter conhecimento de uma mãe surda na escola, só ficou sabendo através de mim em outro momento quando trabalhei nesta mesma escola:

> Bom, com a mãe surda a gente não teve comunicação nenhuma a princípio. Ela em si não tinha comunicação com a escola, sempre era o pai que vinha à escola, que veio me perguntar sobre livro o ano passado, **tanto que eu nem sabia da existência dela até o dia em que você veio falar comigo, porque eu não sabia. Até o dia daquela reunião em que eu a vi no cantinho da sala, de cabeça baixa eu não a tinha percebido na escola** (SARAIVA) [grifos nossos].

A diretora traz um diálogo que a escola fica muito refém dos professores especialistas, relata que a equipe não tem uma preparação específica onde ela também se inclui dentro deste contexto da escola, na realidade e que o problema não e só com o surdo, mas também o deficiente visual. Outra questão é a relação da mãe surda com a própria família que ao enviar outra pessoa para tratar dos assuntos pedagógicos sobre a vida escolar da filha faz com que ela fique distante e excluída desta vivência:

> Na verdade, não é só com o surdo, com a Libras, eu acho que a gente não tem uma preparação, vamos dizer assim, tanto para o aluno surdo, para o aluno cego, a gente fica muito refém do professor especialista. Ou é o professor de deficiência visual que sabe a leitura do Braille e para o surdo que vem o intérprete. **Eu acho que todo mundo da escola deveria saber pelo menos o básico para uma comunicação em Libras e para atender um aluno com outra necessidade, porque a gente não tem, a gente não é preparado pra isso. E aí o que acontece é que a família vai colocar outra pessoa para tomar a frente disso e deixa de participar que foi o que aconteceu com essa mãe.** Porque eu pra falar a verdade não sei nada, o que a gente sabe mal são as letras, porque a gente recebe esses materiais e é o que a gente vê, fora isso a gente não sabe nada. Então eu acho que a gente deveria sim aprender para ter o mínimo de contato (SARAIVA) [grifos nossos].

A interação com a mãe surda é complexa segundo a diretora, ao dizer que sua relação seria apenas escrita por não estar preparada para se comunicar através da Libras com essa mãe. Demonstrando assim o desejo de cooperar, de mostrar-se receptiva ao outro que é diferente de você, não se retirando e nem sendo complacente com essa situação, conceitos esses já explicitados nesse trabalho:

> Eu não sei nem por onde começar, eu acho que eu iria apelar para a escrita, porque não teria outra forma. Agora a gente tem até se falado via WhatsApp, mas por mensagem, então eu digito o texto, mando o que ela precisa receber e pronto, mas conversa pessoalmente eu não sei o que eu faria. **Se ela precisasse falar diretamente comigo eu precisaria ter uma pessoa para mediar. A gente tem sorte de ter uma pessoa como você aqui, mas e quando não tem? No máximo seria uma coisa escrita e o que eu acho uma coisa muito impessoal** (SARAIVA) [grifos nossos].

Enfatiza ainda a diretora: "E eu fico pensando o que a pessoa sente por não conseguir se fazer entender e entender o que está acontecendo!" (SARAIVA).

Notamos a partir das falas da diretora que essa tem manifestado aspectos relacionados à ansiedade, uma vez que ela cita seu desconforto com o fato de não ter domínio de Libras para uma comunicação básica com a mãe surda como também a partir de sua inquietação com o que essa mãe surda estaria sentindo ao se deparar com a necessidade de se comunicar com os profissionais ouvintes da escola a respeito da vida escolar de sua filha. De igual modo, a diretora relatou um caso parecido em um uma outra escola em que atuava como professora, em que se sentia refém, "nas mãos" de seu aluno que era ouvinte e filho de uma mãe surda. Nesse caso ela relata a sua ansiedade em ter que depositar a sua confiança no que queria falar com a mãe através da mediação do aluno/filho. Sobre tal, Mills, *apud* Sennett (2012, p. 220) destaca que "as pessoas se fortalecem interiormente ao enfrentar a ansiedade gerada por circunstâncias fora do seu controle".

Ainda sobre sua ansiedade, a diretora ressalta:

> **Antes de vir pra cá eu trabalhava em outra escola no fundamental II e tinha uma mãe que também era surda e a gente não tinha ninguém para mediar essa conversa, então a gente ficava refém do filho passar para**

a mãe o que estava acontecendo e a gente não tinha certeza de que ele estava explicando pra ela o que ele estava fazendo, porque não tinha como, não tinha outra pessoa pra ajudar. Era ele que fazia essa mediação e então eu acho que ele só passava o que lhe convinha, porque ele era um aluno muito problemático tanto de comportamento quanto de conteúdo, ele não acompanhava a turma, ele não queria fazer nada e aí quando a gente chamava a mãe ele dizia "- pode chamar a minha mãe, vocês não sabem conversar com ela mesmo", e realmente a gente não sabia. E a mãe tinha uma dificuldade na leitura também, porque ela não conseguiu aprender a ler, então não adiantava a gente fazer o relatório e mandar pra ela, porque ela também não sabia, então a gente era refém mesmo da intermediação dele pra poder passar as coisas para ela. E ele era o intérprete dela em todos os lugares em que ela precisava resolver algo, era ele que ia para fazer essa mediação, banco, supermercado, com advogado. Tanto que ele conseguiu um estágio e ele não foi para esse estágio, porque ele não podia deixar a mãe sozinha, era ele que tinha que fazer tudo com a mãe. Aí só no finalzinho do ano que a gente conseguiu com a SEDU para uma última reunião que a gente precisava conversar com a mãe que ele iria ficar reprovado e que iríamos tentar a transferência dele para uma escola integral e aí ela também não aceitou pelo fato dele ter que a ajudar, a SEDU enviou uma intérprete de outra escola para fazer essa mediação, mas aí o ano já tinha passado, ele estava na escola fazia três anos, três anos em que estava na escola dessa forma. Então a mãe não se envolvia e só aparecia quando era chamada, porque também não tinha muito o que fazer (SARAIVA) [grifos nossos].

De acordo com Lopes (2011), quando o surdo utiliza a sua própria língua – Libras, promove o seu desenvolvimento, construindo a partir dela sua própria subjetividade. Sobre a relação da escola com essa mãe surda, a diretora relata ainda uma situação em que descreve:

Teve uma vez que aconteceu uma situação em que um dos alunos preparou um chá com um cogumelo errado e a garrafinha com o chá correu a sala inteira, aí os alunos começaram a passar mal e esse aluno foi um deles e quando a mãe surda foi chamada até a escola e viu a ambulância e todo aquele alvoroço a gente não conseguiu explicar pra ela o que estava acontecendo e aí ela entrou em desespero, a gente não sabia o que fazer, o filho dela estava passando mal vomitando. **Então eu acho que é uma falha muito grande a escola não ter um profissional capacitado pra isso, eu acho que toda a escola deveria saber, deveria ser obrigatório na faculdade. Eu acho que deveria ter formações para todos os profissionais da educação e deveria fazer parte do currículo do aluno, como faz pra Inglês, Educação Física, até para a interação entre o aluno e as outras crianças. Porque você aprendendo na escola vai para a sociedade em geral, em qualquer lugar, se o surdo fosse ao médico ele conseguiria te atender, se você fosse ao supermercado as pessoas conseguiriam te atender... Eu acho que deveria fazer parte do currículo desde a Educação Infantil.** Aí assim eu não digo tanto o Braille, porque aí é uma coisa mais daquele aluno, daquela família específica e ele consegue se comunicar de outra forma. E aí no caso do surdo a gente sempre vê ele com outra pessoa para ajudar (SARAIVA) [grifos nossos].

Parece-nos que, apesar desse acesso em sua língua estar previsto nos documentos

oficiais, não é o aconteceu na escola citada. Vimos que quem fazia a mediação era o filho/aluno, no entanto como esse passou mal nesse dia determinando, não conseguiu fazer mediação comunicativa entre sua mãe e a escola. Desse modo, percebemos uma in/exclusão como elucidado por Lopes e Fabris (2013), tendo em vista que apesar da mãe fazer parte daquele espaço, ora parece estar incluída e ora excluída, ou seja, vivenciando processos de in/exclusão.

A coordenadora relata que a mãe surda sempre vem à escola acompanhada por algum ouvinte para mediar este momento da conversa, percebe a dificuldade de se comunicar e tenta colher o máximo e como também se comunicar da melhor maneira possível:

> **Na verdade, todas as vezes que essa mãe veio aqui ela veio acompanhada de alguém ouvinte, então a gente percebia a dificuldade dela em se comunicar, mas a pessoa que estava ao lado se comunicava, mas a gente tentava colher o máximo.** E quanto a mim, não só com ela, mas com outras pessoas que tem o problema de audição eu tento me comunicar da melhor forma. Tem um senhor que ele vive me procurando pra vender as coisas pra mim e ele faz sinais, sinais que nem são os próprios da língua de sinais, mas são sinais que ele conhece, porque ele já é um senhor e não teve acesso a todos os sinais, mas é muito engraçado, porque ele faz os sinais partindo dele e eu tento entender e a comunicação se dá, vai acontecendo (INTRÍNSECA) [grifos nossos].

A coordenadora diz que deveria acontecer curso de Libras com todos os professores, que há uma relevância para que realmente aconteça a inclusão se efetive em um todo. Como requisito para contratação:

> Como se fosse um curso de Libras deveria acontecer com todos os professores, eu não sei como está o currículo do curso de pedagogia hoje, mas eu penso que a matéria porque a língua de sinais se você não tiver com quem conversar você esquece, porque eu já fiz logo no início, há muitos anos, e eu sei algumas coisas, mas hoje eu não consigo conversar, e se tivesse aqui na escola algum professor, algum aluno eu teria que retomar todo esse estudo, né?! Mas eu tenho uma noção, **então eu acredito que todos os professores deveriam ter essa noção, então eu vejo que teria que ser uma obrigatoriedade que todos os professores tivessem o curso de Libras, talvez um requisito até para contratação** (INTRÍNSECA) [grifos nossos].

Notamos muitas vezes nas falas dos profissionais da instituição pesquisada posturas de ansiedade, conforme apontado por Sennett (2012), ansiedade essa que, ao invés da atitude de retirada, gerou neles o desejo de cooperar, demonstrado no apontamento de sugestões para a melhoria da comunicação em LIBRAS. A entrevistada acima se preocupa com a língua do outro, nesse caso, visual espacial, apontando a necessidade de dar visibilidade a essa outra língua.

Sempre vamos estar com alunos na sala de aula mesmo que não seja professor especialista. Nas palavras de Intrínseca:

> **Porque mesmo que você não seja o professor especialista, mas o aluno vai ficar na sua sala.** Quando eu fiz o curso de Libras tinha a professora e também tinha essas pessoas que participavam do curso e que eram como se fossem professores e surdos, então não tinha como a gente falar, tinha que se expressar em Libras mesmo, então era como se você fosse para o exterior e você tivesse sem nenhum brasileiro e tivesse que se virar ali nos "30", **então seria uma coisa interessante se viesse, por exemplo, um intérprete uma vez por semana nas escolas como se fosse para dar uma aula para os alunos e com a participação desses surdos, seria uma forma de empregá-los e eles estariam de fato mais próximos e os alunos perceberem que tudo é possível.** Porque hoje, eu pelo menos vejo dessa forma, o preconceito não está com a criança, o preconceito está com o adulto, nós somos preconceituosos e não é só com a questão do surdo, mas em tudo, a questão do negro, do homossexual, a criança aceita muito bem, mas o adulto é que tem aquela coisa, então eu vejo que se você começar com isso desde os pequenininhos, o mundo eu acho que poderia ser melhor, teria uma aceitação melhor. Não que a criança seja santa, porque muitas vezes a criança é cruel também, mas elas têm mais problemas com a questão do gordo, do muito magro, das aparências, da orelha grande, do nariz, da boca e da cabeça do que propriamente um especial. Não existe a criança tratar mal ou fazer críticas com a criança que realmente é especial, muito pelo contrário, nesses anos que eu tenho trabalhado, já até estou aposentada em um horário, o que eu vejo é isso, a criança que tem a cabeça grande, a orelha grande ela recebe o apelido, às vezes é mal vista naquele grupo da sala de aula, dá muita confusão, mas com o especial não. A criança especial eu vejo que ela é muito rejeitada pelo próprio professor, isso daí é nítido nas falas, a rejeição é velada, mas quando você faz um estudo, uma abordagem a primeira fala do professor é que ele não tem formação e sendo que essa formação não tem que partir só do sistema, tem que partir de cada um, porque a pessoa quando engravida ela não se prepara, não se forma pra ser mãe e quando a pessoa tem um filho especial ela vai ter que aprender, então se é professor a pessoa vai ter que dar um jeito também de aprender sem esperar muito. Porque a partir do momento que a pessoa decide ser professor, se propõe a fazer um concurso ou um processo seletivo, ela precisa saber que a escola pública é de todos e para todos, então vem gente de todos os níveis de ensino e aprendizagem e também a questão dos especiais (INTRÍNSECA) [grifos nossos].

Chamamos a atenção para quando a coordenadora propõe que o intérprete de Libras esteja uma vez na escola para ministrar um curso de Libras e é nesse viés que nos recordamos do que Sennett (2012) teoriza a respeito do "fazer e o consertar" dentro da oficina, em que o fazer parece ser uma atividade mais atraente do que o consertar, porém o consertar também é uma potência, como relatado pela Intrínseca ao propor a presença semanal do intérprete na escola, uma possibilidade de consertar, segundo as lentes de Sennett (2012).

Quando indagada sobre o que faz para tratar de assuntos pedagógicos com a mãe surda, a coordenadora narra:

> **Eu tentaria falar pausadamente, acolhendo essa mãe, olhando para ela, tentando fazer gestos para que ela entendesse, chamaria a aluna, porque a aluna que é filha dela é ouvinte e por estar em um ambiente que ela**

> **nasceu entende praticamente tudo o que a mãe fala, porque geralmente é dessa forma.** [...] e aconselharia a professora a se virar nos "30" e procurar estudar, fazer o curso (INTRÍNSECA) [grifos nossos].

Percebemos na fala da coordenadora que quando ela cita que para que houvesse uma comunicação entre ela e a mãe surda chamaria a filha ouvinte para a mediação do diálogo. A coordenadora acredita que diante dessa atitude estaria incluindo a mãe surda, mas não seria essa uma in/exclusão? Tendo em vista que a filha é uma criança e estudante como outras, bem como a mãe, uma vez que quando a escola solicita a presença de um responsável para tratar de assuntos pedagógicos sobre a vida escolar de seu filho, tal conversa não é mediada pela criança, como acontece nesse caso. Já o professor de educação física quando indagado sobre como faria para se comunicar com a mãe surda ressalta que escolheria o viés da gesticulação por acreditar que isso facilitaria o entendimento dela.

Rocco apresenta:

> Eu acredito que o entendimento dessa mãe seria perceptível, porque ela consegue viver pelo entendimento de gestos, porque se ela não ouve, ela entende pelos gestos. **Então formal ou informal o entendimento dela é a partir dos gestos, então o meu contato com essa mãe com certeza seria de gesticular, de toda forma eu iria tentar fazer a minha comunicação com ela através de gestos, eu iria tentar expressar da melhor forma possível gesticulando (ROCCO)** [grifos nossos].

A pedagoga dialoga sobre a comunicação que estabelece com mãe surda, diz que nunca procurou para conversar e única vez que veio a escola foi pai se reportou à escola, sempre a história vai se repetindo e a mãe surda não teve nenhuma expressão em relação ao assunto tratado com a escola naquele momento:

> **Na verdade, a mãe dela não chegou a me procurar nenhuma vez porque ela era uma aluna muito boa e a mãe não chegou a ser chamada na escola, porém teve uma vez que um coleguinha tinha puxado o cabelo da filha dela e eu lembro que o pai veio junto com a esposa, mas aí foi o pai quem se reportou à escola e você ajudou a gente na comunicação com ela,** mas foi só esse episódio mesmo e quem se comunicou o tempo todo foi o pai, ela dentro da sua linguagem mesmo não se expressou (FTD) [grifos nossos].

A sugestão da pedagoga para esta demanda seria os intérpretes de Libras para auxiliarem as crianças em sala de aula em que a mãe surda era uma exceção, e tanto ela quanto o professor de educação física Rocco citam a falta de formação específica nesta área e na escola, esse ainda sugere que para que haja uma comunicação pedagógica em Libras no ambiente escolar, é necessário a comunicação através da comunidade pelos familiares e preparo das famílias e dos professores.

> **Eu acredito que seriam os intérpretes de Libras, que disponibilizassem profissionais que tivessem uma capacitação e que pudessem estar**

> **auxiliando essas crianças dentro dessas classes, nas salas de aula,** porque a mãe ali era uma exceção na escola, mas podem haver escolas em que há várias crianças ou que podem ser surdas ou que têm pais surdos. **Então eu acredito que essa seria uma possibilidade de estar trazendo esses profissionais para dentro da escola para estarem facilitando essa comunicação e também a gente precisa se capacitar, né?! Até o próprio pedagogo se capacitar...** Eu acho Libras super, difícil, então fazer com que o profissional seja bem aproveitado também nessa área pra que ele tenha recurso de receber essas pessoas e estar entendendo o que essas pessoas estão falando. Porque teve uma época que eu era acadêmica e estagiária dentro de uma escola na Prefeitura de Vitória e ficava com uma criança que era especial, era cadeirante, então eu ficava com essa criança e a professora queria que eu preparasse atividades específicas para ela, mas eu não tinha formação para aquilo, então era bem difícil. **Acredito que as crianças também tinham que ter um momento, pelo menos umas duas vezes na semana de aprendizado de Libras para terem uma comunicação melhorada, porque não é só mãe e pai surdo que tem, existem muitas crianças também que vão para a escola e que deixam de se comunicar com outras crianças surdas, porque não entendem o que elas estão falando e aí aquela criança às vezes é excluída, é colocada de ladinho.** E as crianças por não terem as preocupações que nós adultos temos, tudo para elas vêm de forma melhor, você sabe, elas não têm aquelas coisas do dia a dia, não tem os compromissos que a gente tem, então para elas aprenderem é daqui para ali, por isso muitos pais escolhem colocar as crianças em cursos como o Inglês e coisas assim, porque quando crescerem já vão saber tudo isso, para elas é muito mais fácil (FTD) [grifos nossos].

E outro colega destaca o seguinte:

> **Eu acho que em primeiro lugar a escola precisa ser informada pela comunidade, pela família, do real problema, da situação. Em segundo lugar a escola tem que pensar em atender a todos de forma igualitária. Então já que a escola tem na comunidade uma situação como essa, a escola tem que tentar através de formações, através de formas possíveis que existe de tentar trazer a família pra dentro da escola e assim além de preparar a família, também preparar o professor, porque muitos profissionais também não sabem lidar com essa situação.** Eu mesmo já tive a experiência de fazer curso de Libras em 2011, então eu fiz um curso de Libras, mas não tenho domínio nenhum, se eu me colocar numa situação hoje de ter que falar em Libras com alguma pessoa que tem o domínio de Libras eu não vou conseguir, eu vou ter muita dificuldade, então eu acredito que o caminho é a formação mesmo, formar a família através de cursos, formar o profissional que vai trabalhar com essa família. Porque independente de ser uma única família ou mais a escola tem que garantir também o direito dessa família acompanhar o estudo do filho de forma igual aos outros também. **Porque é uma família, mas é muito importante, e às vezes é essa que vai fazer a diferença em relação às outras. Eu acho que também um ponto importante seria colocar no currículo das escolas o estudo mesmo da Libras, porque eu acredito que se a criança que tem a família com dificuldade, que tem a mãe que é surda ou o pai que é surdo, ou o primo o tio, se a criança começa a vivenciar isso na escola, a estudar Libras na escola, ela de certa forma vai poder transmitir o que ela está aprendendo na escola, então esse conhecimento vai se espalhar. Então além de**

cursos de formação voltados para a comunidade, voltados para os professores, ter também a Libras propriamente dita dentro do currículo dentro da escola, implantada onde esses professores vão trabalhar, de forma mais básica, porém já iniciar para que eles possam ter o mínimo (ROCCO) [grifos nossos].

Os pais surdos, na maioria dos casos, não chegam à escola com a sua língua de modalidade visual espacial constituída naquele espaço e por isso, a entrevistada FTD aborda a importância de ter um profissional tradutor e intérprete para o ensino da Libras às crianças e comunidade escolar nesse espaço para possibilitar que esse seja um ambiente em que aconteça uma comunicação inicial em Libras entre surdos e ouvintes. Essa atitude da pedagoga ao sugerir que o profissional tradutor e intérprete estivesse presente na escola e ensinasse Libras aos sujeitos mencionados nos parece um movimento de resistência à normalidade, ao que comumente está posto, neste caso o fato de a escola ser predominantemente composta por ouvintes e esses não saberem Libras.

Sobre esse movimento de resistência, Foucault (2008, p. 256-257) destaca:

> São movimentos que têm como objetivo outra conduta, isto é: querer ser conduzido de outro modo, por outros condutores e por outros pastores, para outros objetivos e para outras formas de salvação, por meio de outros procedimentos e de outros métodos. São movimentos que também procuram, eventualmente em todo caso, escapar da conduta dos outros, que procuram definir para cada um a maneira de se conduzir. Em outras palavras, gostaria de saber se à singularidade histórica do pastorado não correspondeu a especificidade de recusas, de revoltas, de resistências de conduta. E, assim como houve formas de resistência ao poder na medida em que ele exerce uma soberania política, assim como houve outras formas de resistência, igualmente desejadas, ou de recusa que se dirigem ao poder na medida em que ele explora economicamente, não terá havido formas de resistência ao poder como conduta?

Vieira-Machado (2012) nos estimula a pensar sobre quem somos nós para falarmos se os professores estão certos ou errados, pois mesmo sem essa cientificidade toda suas experiências não podem ser desvalorizadas, tendo em vista que as falas dos professores muitas vezes são desqualificadas.

É nesse sentido que não julgamos, não desqualificamos e nem trazemos como ingênua as falas da pedagoga FTD, da professora de Artes Above e da professora de Inglês Artenova quando essas relatam sobre a sua angústia de não saber Libras para se comunicar inicialmente com a mãe surda e sugerem como uma possibilidade para auxiliar nessa comunicação a presença do tradutor e intérprete de Libras de duas a três vezes na semana para o ensino dessa língua à comunidade escolar.

Segundo as entrevistadas:

> **Pra mim sinalizar seria muito mais difícil, porque eu não iria conseguir, então teria que ser na base da oralidade mesmo e assim, contando sempre com a sua ajuda. Por isso que é difícil.** Então eu acredito que Deus

sabe onde coloca as pessoas, porque você é uma intérprete e ela teve esse suporte, ela teve esse apoio, porque você era a professora da filha dela e era intérprete de Libras. Então eu como pedagoga com certeza iria fazer a parte oral, porque a parte de sinais é muito difícil pra mim. Eu não fui contratada pra isso, a gente como profissional da área não tem todos os caminhos, a Prefeitura não tem noção dessa criança que tem essa mãe surda para talvez oferecer uma formação, mas é mais a parte oral mesmo, porque a parte de sinais é difícil. **E quando a gente tinha a disciplina de Libras na faculdade eu não achava fácil não e como a gente não teve mais contato com essa língua desde lá, quando a gente se depara com algum surdo a gente tem dificuldade** (FTD) [grifos nossos].

Eu acho que talvez, vamos sonhar, né (risos), uma possibilidade seria ter um profissional conhecedor da linguagem de sinais que pudesse estar disponível para esse atendimento, fazer essa ponte entre o professor e a pessoa surda. Vamos sonhar, né?! (Risos). Eu acho assim que a secretaria de educação deveria ver e ser assim, a escola que tiver um pai que seja surdo e que necessite se comunicar através da linguagem de sinais, aquela escola deveria ter um profissional disponível, se não a semana toda, **mas pelo menos duas ou três vezes por mês ter um profissional para atender algumas escolas que tenha essa necessidade, aí agendaria com essa mãe quinzenalmente, mensalmente ou quando ela necessitasse agendaria esse profissional para estar lá, com ele tendo conhecimento prévio do assunto, de tudo, a gente tendo conversado com o professor já para fazer essa mediação** (ABOVE) [grifos nossos].

E ainda:

Eu penso que na formação dos profissionais deveria ter essa disciplina pra quando sairmos da faculdade já termos pelo menos noções básicas pra termos um envolvimento maior com essas pessoas surdas. Acredito sim que se a gente tivesse essa preparação as dificuldades seriam menores na comunicação com a pessoa surda (ARTENOVA) [grifos nossos].

A relação da professora de artes e sua experiência enquanto educadora e a relação que estabelece com a mãe surda, relata não ter tido contato com a mãe surda. Também disse não conhecer Libras e a comunicação com ela seria escrita e oral:

Eu vou te falar que eu não me recordo dessa mãe, eu acho que eu não tive contato com ela, mas se caso ela tivesse me procurado como eu não sou conhecedora de sinais eu tentaria junto com a equipe pedagógica como que eu poderia ajudá-la e procurar saber se a mãe sabe ler e escrever pelo menos, se ela entende textos, e eu acho que eu escreveria pra ela, na linguagem verbal escrita mesmo, faria uma espécie de relatório sobre a filha dela, então talvez seria dessa forma, já que eu não tenho conhecimento da linguagem de sinais. Eu procuraria a equipe pedagógica e tentaria uma comunicação mediana com ela, o máximo para ter um atendimento afetuoso, digamos assim, uma forma de acolhimento para que a mãe não se sentisse excluída, assim "- poxa, ninguém consegue me atender aqui!", uma forma afetuosa, de acolhimento para depois a gente passar para algo mais profissional, digamos assim, porque a pessoa precisa se sentir acolhida em primeiro lugar. Porque é um lugar exatamente para

isso, somos profissionais, lógico, temos regras, temos todas as questões pedagógicas e burocráticas a seguir, mas esse espaço de acolhimento tem que ter, especialmente na escola (ABOVE). [grifos nossos].

Já a professora de Inglês na comunicação com mãe surda dialoga com Above relatando que também não teve contato com a mãe e diz não ter condições de fazer esta comunicação:

> **Eu não tive contato com essa mãe, mas caso eu precisasse tratar qualquer assunto com ela deveria ter uma pessoa pra estar fazendo esse intermédio da comunicação, porque eu não teria condições de fazer essa comunicação direta com ela** e aí tendo esse profissional acho que seria normalmente falar sobre o desenvolvimento da filha, acho que seria normal se tivesse um profissional responsável pra fazer essa comunicação minha com ela (ARTENOVA) [grifos nossos].

Os professores ouvintes, quando se deparam com a presença de pais surdos na escola, vão construindo subjetivações outras do que pensávamos observar, nos mostrando preocupação em entender o universo desses pais e de sua língua, no caso Libras, mostrando assim uma tentativa de comunicação com esses sujeitos.

O professor de educação física diz não se lembrar da mãe surda na escola, sugere que família poderia ter informado a escola desde o início das aulas.

> Eu não me recordo dessa mãe na escola, até porque eu sempre peço para não deixarem os 1ºs e 2ºs aninhos nas últimas aulas comigo, porque geralmente os professores regentes têm algo a dizer para as famílias, mas eu acredito que essa família poderia ter facilitado o trabalho da escola e ter informado desde o início do ano letivo sobre essa situação, de que a mãe era surda e não ter deixado para acontecer como aconteceu com você, de ter que adivinhar que essa mãe era surda, porque foi o que aconteceu, você adivinhou que ela era surda, porque se chega essa informação à escola desde o início do ano letivo, se explica essa situação, com certeza a gente teria agido de uma forma diferente desde o início. Mas como eu disse, para eu ter o contato com a família mesmo seria somente se houvesse alguma situação em que eu precisasse convocá-la por conta de algum ocorrido, falar sobre algo, então seria somente nessa situação para que eu tivesse um contato direto com a família e no caso da família dessa criança não me vem à memória eu ter feito nenhum contato com a família e por esse motivo eu não consigo te responder se a minha comunicação com ela apresentou alguma dificuldade, alguma facilidade, então eu não tenho nenhum relato de experiência para te colocar sobre a minha disciplina e essa família (ROCCO).

Quando indagada sobre sua relação pedagógica com os profissionais da escola, a mãe surda diz que na maioria das vezes era seu marido quem ia à escola e essa não oferecia intérprete, compartilhando a dificuldade que teria em se comunicar com a escola. A mãe, relata e sugere:

> **Na maioria das vezes não era eu quem ia, teria que ser meu esposo ou minha cunhada para estar conversando, tirando dúvidas, todas essas**

> **coisas que envolve a escola, isso porque a escola não oferecia o intérprete, no caso, aí pra mim seria a maior dificuldade de eu ser entendida lá, por esse motivo eu optava por não ir. Como eu e meu esposo vimos na televisão que vai ser obrigatório também a língua de sinais nas escolas, então minha sugestão seria no caso alguém na secretaria ou na direção que conseguisse interpretar e entender o meu jeito de falar, uma pessoa formada que conseguisse entender as necessidades e dúvidas minhas, porque eu tenho bastante vergonha também no caso.** Igual o pessoal das testemunhas de Jeová, eles têm intérpretes com eles, eles me faziam uma visita e junto com o grupo deles tinha intérpretes também e não só isso, outras pessoas do grupo sabiam Libras também (GLOBAL) [grifos nossos].

As falas da mãe surda ressaltam sua retirada frente à dificuldade de comunicação com a escola e apontam a necessidade de um tradutor e intérprete de Libras para que a comunicação com os profissionais da escola fosse possível, tendo em vista que os profissionais da escola tendem a ponderar as famílias como um prolongamento da escola.

Assim como a mãe surda, o pai ouvinte também destaca a necessidade de ter um tradutor e intérprete na escola para que seja possível uma comunicação em Libras de pais surdos e profissionais da escola. O pai relata que sempre teve que ir à instituição ou pedir a alguém da família para resolver assuntos relacionados à vida escolar de sua filha, tendo em vista a falta de um intérprete para a mediação da comunicação entre a esposa e a escola. Nas palavras do pai:

> **É como a gente já veio falando nas perguntas da minha esposa, no caso tem que ser eu ou se eu não puder ir tem que ir alguém da família para se comunicar com eles da escola lá, por conta da deficiência dela e pela necessidade de um intérprete que na escola ainda não tem. O essencial é a comunicação, né?!** Se nós tivéssemos a língua de sinais como uma matéria, como uma necessidade, a gente teria mais pessoas formadas e mais pessoas entendendo as pessoas com esse tipo de especialidade (RECORD) [grifos nossos].

Quando indagado sobre o que faz em uma situação emergencial comunicativa para que haja uma interação entre mãe surda e profissionais da educação ouvintes da escola, esse ainda diz:

> **Olha, eu vou relatar mesmo o que aconteceu o ano passado. Naquela época que a minha esposa passou mal e tudo mais o que ajudou bastante foi o celular, né?! Porque a minha filha tinha que ir pra escola e a gente tinha que ir para o médico, então às vezes a gente mandava algumas mensagens no WhatsApp pra professora dela que no caso era você, então isso agilizou bastante, foi essa ferramenta que foi uma mão na roda pra isso tudo.** Mas se você não fosse a professora dela seria bastante complicado, eu digo assim, graças a Deus a minha filha ter passado na sua sala, mas eu vejo que seria bem complicado mesmo, por exemplo, a escola que a gente está agora a minha filha não tem uma professora com esse tipo de experiência, então ela até que participa bastante, mas pela pessoa ser deficiente auditiva, eu não sei se é preconceito, mas as pessoas ficam assim "- ah, se eu falar algo eu vou ofender; ah, eu não consigo!". Então tudo é uma

> questão de adaptação. Eu conheço a minha esposa, a gente é casado há bastante tempo e eu não tenho uma formação em Libras, então a gente meio que criou uma linguagem própria, entendeu?! Então se a pessoa se aproximar ela vai pegar aquele sistema de conversar, vai tirar as dúvidas de sinais, vai participar e vai acabar criando um jeito de conversar, vai pegar um pouquinho do que sabe de Libras, vai perguntar alguns sinais, aí acaba saindo e dá pra comunicar legal (RECORD) [grifos nossos].

Ao dialogarmos com os sujeitos entrevistados não buscamos julgar suas atitudes como certas ou erradas, mas ouvi-los nos permite pensar juntos em como fazer de uma escola ouvinte mais cooperativa com pais surdos. Por isso as falas dos professores de sugerirem atitudes possíveis dentro dessa discussão, porque a escola é um espaço público, é onde o conhecimento é colocado à nossa disposição e, portanto, precisamos a todo momento estar abertos a novos diálogos e discussões. Pois, visto que os sujeitos aqui entrevistados se colocam como seres de ação na presença do outro neste presente, ou seja, a lacuna.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar uma pesquisa de tal relevância, tendo em conta o lidar com a natureza humana, seus dilemas, sonhos, encantos e frustrações, constituiu-se um verdadeiro desafio. Foi possível perceber quando da problematização que embasou este trabalho, que foi "como são produzidas as relações entre familiares surdos de alunos ouvintes e profissionais da escola?", a questão de que nos parece que há que se avançar nas discussões que envolvem a educação inclusiva - a escola e a família -, que vai para além, ou seja, que é da ordem do humano. Há que se acolher e possibilitar a efetivação da participação das famílias que possuem limitações para o acompanhamento dos seus filhos no desenvolvimento escolar.

Deste modo, cada momento da pesquisa teve as delineações traçadas e suas ações aplicadas. A formação continuada, com explanação e participação dos profissionais da escola que serviu de espaço para a investigação, foi benéfica, com retorno positivo dos envolvidos no evento, pois agregou conhecimento àqueles que lidam diariamente com as situações de inclusão.

No ensejo de identificar como são produzidas as relações pedagógicas da escola com a mãe surda, buscou-se dialogar com os sujeitos envolvidos e percebeu-se que existem interesses mútuos em quebrar paradigmas, a fim de avançar na caminhada por acolher, envolver e compreender as diferenças, buscando aproximar a escola da mãe, tornando esta mais participativa no desenvolvimento educacional de sua filha.

No passo seguinte da pesquisa, que foi a análise das dificuldades apontadas pela escola nas relações que se estabelecem com a mãe surda e vice-versa, e após discutir as alternativas para superar as dificuldades apontadas, observou-se que, primordialmente, um

dos pontos a considerar é que existe a necessidade de ações mais precisas e pontuais, tais como a participação efetiva da mãe nas reuniões de pais e mestres, com o devido suporte técnico, não sendo válido apenas receber esta mãe em outro momento em separado e passar-lhe os comunicados da escola. E esta ação deve ser repetida em quaisquer que sejam as atividades coletivas envolvendo os familiares dos alunos.

Deste modo, procurou-se, durante todo o percurso da pesquisa, compreender como essa mãe surda tem sido percebida e acolhida na escola e a partir daí despertar um outro olhar da equipe escolar pela relevância da Libras e a percepção da sua importância na constituição das relações entre os sujeitos. Vê-se que se torna cada vez mais urgente a discussão e profunda reflexão acerca desta questão, pois esses sujeitos surdos estão presentes na escola e é mister a atenção e respeito às suas limitações e possibilidades.

Aponta-se aqui, ainda, como proposta para futuras pesquisas na área, que se faça uma busca mais acurada e aprofundada entre os sujeitos que compõem o universo das famílias dos alunos atendidos pela escola, com o objetivo de identificar a presença de pais surdos, a fim de fomentar novos olhares e refletirmos a respeito da relação de pais surdos com a escola ouvinte. Sabe-se que o fato de as famílias participarem da caminhada escolar dos seus filhos muito contribui para a melhoria dos resultados de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, M. Aula de 1º de Março de 1978. In: **Segurança, território, população**. Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H**. Inclusão e educação**. Coleção Temas & Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, M. C. **Surdez educação**. 2. ed. rev. ampl. Coleção Temas & Educação Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SENNETT, R. **Juntos:** os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. **(Per) cursos na formação de professores de surdos capixaba**: a constituição da educação bilingue no Estado do Espírito Santo. 2012.

CAPÍTULO 15

POETIZAR A CEGUEIRA: O FILME *VERMELHO COMO O CÉU* E A EDUCAÇÃO COM O SONORO

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 26/03/2021

Glauber Resende Domingues
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Colégio de Aplicação
Rio de Janeiro – RJ
http://lattes.cnpq.br/9408325715410458

RESUMO: Este texto discute as possibilidades para pensar a educação de cegos, tendo como mote uma possível poética da cegueira a partir da relação com o sonoro. Trago para a conversa o filme italiano Vermelho como o céu, do diretor Cristiano Bortoni. Neste filme, Mirco, um menino de 10 anos, sofre um acidente e perde a visão de maneira irreversivel. Mirco redescobre o mundo a partir dos sons que o rodeiam. Em conversa com o filme, trabalho com perspectivas teóricas que problematizam a cegueira e a diferença: Nunes & Lomonaco (2010). discutem a centralidade da visão na relação com o conhecimento; Moreira (2008) para problematizar a escola como um espaço de controle e homogeneização de culturas e de modos de ser e estar no mundo e onde os discursos vigentes reproduzem estes modos de ser (FOUCAULT, 2012). Também trago contribuições de Monte Alegre (2003), que reflete sobre uma visão do pensamento. Desta forma, penso que uma poética da cegueira passaria por uma visão do mundo que o atravessasse com outros sentidos, principalmente da escuta, fazendo da cegueira não uma catástrofe, mas uma maneira de olhar o mundo com o pensamento (MONTE ALEGRE, 2003), com a audição e com outros sentidos. Penso que a problemática da poética da cegueira encontra neste seminário um espaço apropriado para discutir a questão da cegueira como espaço da possibilidade de outro(s) modo(s) de pessoas cegas serem ou estarem neste mundo pelo fato de nele se encontrarem pessoas que pensam, sentem e agem na diferença.

PALAVRAS-CHAVE: Diferenca; cegueira; possibilidades educacionais do cego; poética da cegueira; sonoridade.

ABSTRACT: This text discusses the possibilities for thinking about the education of the blind, having as a motto a possible poetics of blindness based on the relationship with the sonorous. I bring to the conversation the Italian film Red as the sky, by director Cristiano Bortoni. In this film, Mirco, a 10-year-old boy, suffers an accident and irreversibly loses his sight. Mirco rediscovers the world from the sounds that surround him. In conversation with the film, I work with theoretical perspectives that problematize blindness and difference: Nunes & Lomonaco (2010). discuss the centrality of vision in relation to knowledge; Moreira (2008) to problematize the school as a space for the control and homogenization of cultures and ways of being and being in the world and where the current discourses reproduce these ways of being (FOUCAULT, 2012). I also bring contributions from Monte Alegre (2003), who reflects on a vision of thought. In this way, I think that a poetics of blindness would pass through a vision of the world that would cross it

with other senses, especially listening, making blindness not a catastrophe, but a way of looking at the world with thought (MONTE ALEGRE, 2003), with hearing and other senses. I think that the problem of the poetics of blindness finds in this seminar an appropriate space to discuss the question of blindness as a space for the possibility of other (s) way (s) of blind people to be or be in this world due to the fact that they find people who think , feel and act in the difference.
KEYWORDS: Difference, blindness, educational possibilities of the blind, poetics of blindness.

INTRODUÇÃO

Mirco era um menino que atendia à uma certa lógica de normalidade que vivia as peripécias de ter dez anos de idade. Fazia isto brincando com seus colegas de mesma idade, aproximadamente. Uma de suas diversões preferidas era ir ao cinema com o seu pai. Evidenciamos isto logo no início do filme, em duas cenas. Na primeira, vemos Mirco acompanhar seu pai a uma espécie de banca de jornal, onde ele foi devolver os jornais que não foram vendidos (provavelmente era jornaleiro ou algo assim). Ele questiona o pai sobre o porquê de as pessoas comprarem jornal para lerem em casa, se elas poderiam ler na banca. Seu pais responde que é para as pessoas lerem em casa, na comodidade de seus sofás, por exemplo. O menino argumenta que o pai deveria comprar uma levisão, pois para ele, a televisão teria o mesmo efeito do jornal: ele poderia assistir os filmes em casa e não precisaria ir ao cinema. Em sua fala: "- Você leva o cinema para casa e assiste quando quer." Na segunda cena onde tal aproximação com o cinema é percebida, o menino, seu pai e sua mãe estão na cozinha, quando Mirco cobra de seu pai uma ida ao cinema que ele o havia prometido e havia esquecido. A cena posterior mostra pai e filho sentados, juntos, na primeira fila do cinema, vendo um filme de faroeste. Os olhos do meninoquase não piscavam e os seus lábios esboçavam um sorriso admirado pelo que via, por conta do envolvimento com o que se passava diante de seus olhos.

A possibilidade de ver os filmes, de ver o mundo e de brincar com este mundo se viu impedida quando, ao manusear um rifle de seu pai, a arma dispara e os estilhaços da louca que o disparo atingiu ferem gravemente os olhos do menino. O médico que o atendeu, comunica ao pai que Mirco não poderia voltar à escola "normal". Era necessário que o menino fosse para uma escola especial para cegos, pois na Itália, onde a história é contada, na década de 1970, as leias eram rígidas quanto a isto. É a partir de então que começa narrativa daquele que viria a ser um dos maiores editores de som da história do cinema contemporâneo: Mirco Barelli, no Instituto Cassoni para Educação de Cegos.

Este texto pretende apresentar, sob quatro perspectivas, fios para se conceber uma possível poética da cegueira, a partir de quatro fragmentos do filme Vermelho como o céu. Os dois primeiros apresentam uma pequena mostra de como o cego pode ser fadado à segregação e como a cegueira é encarada como uma condição aprisionadora. Mesmo assim, podemos observar algo de poético nesse ambiente pessimista. Os dois últimos

fragmentos mostram como pode ser possível transformar o que - ou quem - estaria fadado a ficar na segregação ou na invisibilidade em poesia, ou seja, pensar uma poética da cegueira.

A SENTENÇA

Logo após sofrer o acidente que mudaria a sua vida, Mirco é levado ao médico para avaliação dos transtornos que o acidente trouxe a ele. A partir do diálogo travado entre o médico, sua assistente e o pai de Mirco podemos observar o rumo que tomaria a vida do menino. O médico ensaia e titubeia para dizer ao pai que o menino não poderia mais voltar à escola. O pai replica, dizendo que o filho não tem nenhuma doença infecciosa e que foi apenas um acidente. O médico o faz saber que seu filho agora só enxerga sombras. O Sr. Barelli acredita que o filho poderá, após o tratamento, voltar para a escola normalmente, mesmo tendo perdido um pouco do tempo escolar. A assistente insiste, lembrando que as leis são rigidas quanto à presença de cegos na escola regular. O pai recebe a triste noticia de que Mirco precisará ir para uma escola "apropriada", onde o menino conheça, conviva e aprenda com crianças como ele. O pai, com o lado da paternidade falando mais alto comenta que Mirco tem apenas dez anos de idade e que precisa dele e da mãe. Os médicos insistem: "É a lei, não depende de nós!".

Acredito que, com o intuito de deixar a escola "limpa", isenta de qualquer elemento humano que fugisse à regra, a lei italiana era implacável quanto a limpeza do espaço escolar de qualquer anormalidade que pudesse deixar a escola diferente do prconcebido. Mirco estava agora fora dos padrões. Era o diferente, o deslocado, o estranho. Tomando uma argumentação baumaniana, Moreira (2008) vai refletir sobre a metáfora do estranho". O autor considera que na sociedade moderna o que sempre se intentou foi que cada coisa na sociedade tivesse seu lugar, buscando criar harmonia dentro do espectro social que os sujeitos vivem e se relacionam. As pessoas ocupam papeis sociais na familia, na escola, na igreja. Esses papeis so frutos de acordos mais ou menos estabelecidos previamente. Essas ordens que as coisas e as pessoas possuem situam-nas em determinadas categorias e elas se encaixam mais pelo lugar que ocupam do que pelo que elas do ou pensam. Na argumentação de Moreira (2008):

> As coisas são sujas ou puras, então, mais em decorrência do lugar que ocupam em uma ordem de coisas (formulada pelos que procuram definite garantir a pureza), que por caracteristicas internas. O fator determinante, em síntese, a localização no espaço social, é a situação mais ou menos adequada é a maior ou menor conformidade com regras e normas estabelecidas empregadas para apartar individuos coisas (p. 94)

O mecanismo do discurso é do que a escola se utiliza para poder legitimar seus ideais de justiça, mas que na verdade ditam modos de ser (FOUCAULT, 2012). A legitimação desses modos de ser e de estar no mundo na maioria das vezes não percebida pelos sujeitos

alunos. A intençko da escola acaba sendo formar individuos “encaixotados”, uniformes. Nas palavras do filósofo francés Michel Foucault (2012), “todo sistema de educação é uma maneira politica de manter ou de modificar apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (p. 41).

Desta forma, parece ficar claro que o que se queria no filme-se que no cotidiano escolar - era criar uma escola justa com todos que para isse gualdade entre os pares. Mas a questão de igualdade é muito questione. Para Mantoan (2006), uma escola justando pode se timmar me pressuposto de que todos os seres humanos são iguas porque nasceram iguais. Segundo a autora, há que se relativizar esse conceito de igualdade: “igualdade entre quem? Igaldade em quê? A extendedesse valor precisa ser considerada para ndo entendemos que todos os seres humanos sjamais em tudo” (p. 56). Concordando com a autora, penso que o radicalismo na rotulação acerca da igualdade precisa ser concebido levando em conta as nuances dos sujeitos. Mesmo as pessoas consideradas normais têm peculiaridades que as tornam únicas e, por isso, também diferentes. Quando se trata de alguma diferença fisica, tende-se a achar que a pessoa fica incapaz de solucionar problemas, de se relacionar com as pessoas, de estudar, enfim, de viver.

Com Mirco não foi diferente. O menino foi estigmatizado por ter ficado cego, como se isto invalidasse todas as experiências que tivera antes de adquirir a cegueira. A escola italiana tinha lugar para a criança “sadia”, com todos os sentidos, perfeita dentro da lógica do estereótipo criado. A escola italiana - e porque não dizer a nossa também - criou/cria modos de ser que eram/são unívocos e intransigentes. O parecer do médico rotulou o menino não mais pelo que ele tinha sido e pelo que podia fazer com tudo o que aprendera antes, ao invés disso, gerou uma sentença que o “localizaria” socialmente num lugar de marginalidade.

Porém, acredito que o que há de mais poético na cena tem a ver com a resposta dada pelo pai ao médico: “- Mas Mirco tem só dez anos! Precisa de mim e da mãe!”. Com esta fala, o Sr. Barelli demonstra que Mirco a partir de então e mais do que nunca precisará receber cuidados que nunca precisou antes. Cuidado. Esta é a primeira palavra que traz um tom de poesia à condição da cegueira.

A poética da cena não é só do texto que ele fala, mas da forma como o ator encarna a personagem e dá a vida necessária para falar de um assunto que mudaria a vida de toda a família. O médico, ao dar o veredito, pensou só na funcionalidade do diagnóstico. O pai, em contrapartida, pensou na individualidade do filho, lembrou-se da criança que o menino era e do que podia continuar sendo se estivesse sob seus cuidados e de sua esposa. A família de Mirco demostrava ser uma familia que cultivava os momentos que todos estavam juntos, nas cenas que se antecederam a esta. Rompendo a convivência, o cuidado que até então era dado ao menino seria interrompido, justamente no momento onde ele se tornara mais necessário. A cena já citada da família na cozinha demonstra isto. Acredito que era poética a relação do Sr. Barelli com Mirco. Era uma relação onde o mais velho apresentava

o mundo e suas coisas para o filho, sempre que questionado por ele sobre algo. Ao que parece, o pai não queria perder esta relação com o filho. Porém, o inevitável aconteceu: Mirco foi "condenado" a ir para uma escola especializada.

A CONDENAÇÃO

Após o diagnóstico do médico, Mirco chega ao Instituto Cassoni juntamente com sua família. Ao que parece, o caso de Mirco foi um caso de cegueira adventícia ou adquirida (NUNES & LOCÔMANO, 2010). Este é o nome dado à cegueira que acomete a pessoa depois dos cinco anos de idade. No caso dele, tinha dez anos. A cegueira anterior aos cinco é chamada de cegueira congênita. Parece estranho chamar assim a cegueira da pessoa que a tenha adquirido como menos de cinco anos. Mas os autores explicam:

> a delimitação da idade de cinco anos para o diagnóstico de cegueira adquirida é fruto de pesquisas que não identificaram memória visual em cegos que perderam a visão antes dessa idade" (NUNES & LOCOMANO, 2010, p. 56)

Com o diagnóstico, o menino ficou fadado a viver no mundo com sua cegueira adquirida, o que acabou fazendo-o levar consigo outras condições que o impediam de viver normalmente em sociedade. Como se faz em toda chegada de um aluno novo à escola, os pais do menino conversaram com o diretor do instituto, também cego, assim como Mirco se tornara. Ela fora condenado a viver no Instituto, que era um colégio interno, para que pudesse continuar seus estudos, haja vista que a escola regular não poderia acolhê-lo.

No começo da cena, o diretor fala da importância de os pais terem escolhido aquela escola, pois segundo ele, fizeram uma escolha justa. O diretor segue com sua fala: "- Ele aprenderá uma profissão adequada à sua capacidade". A fala proferida pelo diretor do instituto parece demonstrar uma tendência muito comum quando se trata da educação de pessoas com necessidades especiais de educação. Para o senso comum – e até para pessoas mais esclarecidas - o cego não é capaz de viver uma vida normal, de exercer profissões quaisquer que sejam. Habitualmente tende-se a pensar que o cego só pode fazer determinadas coisas.

Segundo Nunes & Locômano (2010), existe um ideal para a educação de cegos, com características próprias, com uma muito peculiar. Segundo os autores,

> A educação do deficiente visual é marcada pela relação intrinseca com o atendimento especializado, capaz de suprir as necessidades especiais advindas da falta de visão e assegurar o ensino formal deste aluno. (NUNES & LOCOMANO, 2010, p. 60).

Isto não parece ser o que acontece no filme, pois, ao invés de Mirco continuar na escola regular e receber esse atendimento especializado de que falam os autores, ele vai, compulsoriamente, para uma escola especializada em educação de cegos. A concepção que o filme aproxima-se com uma das concepções de cegueira que existiram no decorrer

da história que foram distinguidas pelo mestre russo Lev Semenovich Vigotski, como apontam Nunes & Locômono (2010). A primeira concepção apontada por ele compreende deste a Antiguidade até a Idade Média. Este período ficou conhecido como período místico, pois nele "ou o cego era considerado alguém indefeso, infeliz que vivia em desgraça, ou era tratado com respeito pelos poderes místicos que se acreditava ter.» (NUNES & LOCOMANO, 2010, p. 59). A segunda concepção percebida por ele é a que começou a ter vigência durante o Iluminismo, no século XVIII, e que ficou conhecida como periodo biológico ou ingênuo. Durante o Iluminismo, a ciência e a medicina começaram a se desenvolver e se interessar pela questão da cegueira, dando-lhe uma importância jamais dada antes. Nesse período começava-se a pesquisar como funcionava a cegueira, como se proceder com ela e quais as possibilidades educacionais para os cegos. Assim como os centros de educação em massa começaram a serem difundidos em toda a Europa, "inicia-se o movimento de educação dos cegos por meio da criação de institutos e escolas específicos para eles." (p. 59). O periodo cientifico ou sociopsicológico, terceira concepção observada,

> é marcado pela percepção do cego como capaz de se reorganizar para compensar a deficiência visual. Essa compensação não se limita ao desenvolvimento dos outros órgãos dos sentidos, mas à reorganização da vida psíquica por inteiro, a fim de compensar o conflito social advindo da deficiência do órgão. (p. 59)

A situação da cegueira na Itália na década de 1970 evidencia pelo filme que a concepção vigente era a da Idade Média, ou seja, a de segregar os cegos numa instituição "própria" para eles, com uma educação diferenciada, sem perspectiva de interação com as outras pessoas da sociedade.

A frase do diretor é seguida por uma resposta contrária do pai do menino. Logo após o diretor falar da escolha certa e da capacidade de Mirco, o pai lhe responde: "- O importante agora é que ele possa terminar o primário. O que ele vai querer fazer, para isso ainda há tempo". Em minha livre leitura da fala, penso que o pai mais uma vez nos deu elementos para pensar uma poética da cegueira. Penso que ao falar que ainda há tempo", o Sr. Barelli parece estar convencido de que há um fator importante na educação, de modo geral, e na educação de Mirco a partir de então: o tempo. O tempo na educação é algo que parece ter sido relegado ao esquecimento. Há uma busca incessante por um imediatismo nas práticas pedagógicas, por metodologias e atividades que dirimam o tempo na relação do aluno com a aquisição do conhecimento. O menino a partir de então se relacionaria com o mundo por outros canais, necessitando de um tempo diferente do que até então lhe era disponibilizado. A cena mostra o pai, respeitando o tempo do filho, suas possibilidades e ainda mais, sua capacidade de querer, de escolher as coisas. É só o tempo que lapida as escolhas da criança, que aprimora e extrapola suas possibilidades de aprender as coisas do mundo. A poética da cegueira está atravessada também pela dimensão do tempo, representada neste trecho pela figura do pai do menino.

NA CONDENAÇÃO, UM EDUCADOR SENSÍVEL

A primeira cena de sala de aula no filme mostra Mirco sendo apresentado a Don Giulio, professor de sua futura classe, e aos seus colegas. Feitas as devidas apresentações, o professor continuou a sua aula, cujo conteúdo era as mudanças que ocorrem nas estações do ano. Ele solta uma gravação com a explicação dos conteúdos e pede aos alunos para escrever a gravação em braile, o que sugere que a gravação seria a substituição da lousa e a folha e o furador os substitutos do caderno. A primeira vista o professor demonstra ser o que chama Rancière (2010) de um mestre embrutecedor, que é aquele que confirma uma incapacidade do aluno, partindo da desigualdade de conhecimentos entre ambos, rumo a uma igualdade. Nesta perspectiva, parece ficar evidente que a concepção do professor é a de que se parte do que o aluno não sabe, o que o desiguala do mestre, para o que virá a saber, provocando, ao final, uma provisória situação de igualdade. Ao perceber que Mirco não escreve, o professor tenta ajuda-lo, ensinando-o como escrever o braile. O menino lança no chão a prancheta com a folha e o furador. Don Giulio pega e coloca no lugar novamente, sem repreender Mirco. Acredito que o professor não o fez por compreender a mudança que o menino estava começando a enfrentar.

Prosseguindo com a aula, ele comenta com a classe que havia deixado galhos,castanhas e frutas secas de pinheiro nas carteiras dos alunos. Ele pede para que os alunos toquem nelas e sintam como elas são. Os alunos amassam as folhas de pinha, cheiram as castanhas de pinha, aproximam do rosto para tentar ver mais de perto (aqueles que tem baixa visko). Com este cenário, podemos já perceber que o professor se aproxima do outro tipo de professor de que fala Rancière (2010); o mestre emancipador. Este mestre, na visão do autor, é aquele que parte da igualdade entre a capacidade de inteligencia entre os alunos. Nesta perspectiva, todas as pessoas tem igual inteligencia, tem igual capacidade de perceber e compreender as coisas por associações ou por meios próprios. No caso da classe, mais ainda, todos tinham possibilidade de aprender pelos mesmos meios: tocando, apertando, cheirando. Aproveitando a situação, o professor pediu aos alunos que façam um trabalho sobre as estações do ano, pedindo para que eles descrevessem o que acontecia na mudança de uma estação para a outra.

Ao perceber que Mirco não participava da atividade, Don Giulio perguntou a ele o porque de ele não estar interessado como seus colegas. Ele responde: “- Não preciso. Eu enxergo”. A fala do menino pareceu denotar duas coisas: a primeira é que ele podia realmente ter razão, pois a sua perda não foi total. A perda era irreversível, mas um pouco de visão o menino tinha. A segunda é que ele poderia estar evidenciando um estado psicológico de não aceitação do estado de cegueira.

Don Giulio poderia ter sido grosseiro e nada sensível com ele. As palavras que se sucederam como resposta a Mirco foram: “- Eu também enxergo, mas não é o suficiente. Quando vê uma flor, não quer cheirá-la? Ou quando neva, não quer andar sobre a neve

branca? Tocá-la, senti-la derreter nas mãos. Vou lhe contar um segredo. Algo que notei vendo os músicos tocarem... Eles fecham os olhos. Sabe por quê? Para sentir a música mais intensamente. Pois a música se transforma, se torna maior, as notas ficam mais intensas. Como se a música fosse uma sensação fisica. Você tem cinco sentidos, Mirco. Por que usar só um deles?" Mirco fica encabulado.

Penso que outro elemento de grande propulsão poética que a cegueira traz é a possibilidade de ampliar a contemporização. Sinônimo da palavra transigência, contemporização é o mesmo que acomodação à circunstâncias. Circunstâncias estas apontadas por Don Giulio a Mirco. O professor dá uma lição ao menino no que diz respeito a lidar com o mundo de outras maneiras. Usando de belas imagens, que são imagens comuns, que fazemos no cotidiano, ele fala a Mirco para que não se contente com a sua visão". Há um incentivo por parte do professor em fazer com que o aluno possa perceber o mundo de outras maneiras. Parece ficar claro que ele quer evitar que Mirco não se comporte como um ser humano faltante. Se o professor deixasse o menino depender única e exclusivamente de sua baixa visão, ele sofreria mais por conta de suas relações sociais. Nos alertam Nunes & Locômano:

> Esta concepção do cego como ser faltante dificulta muito as relações sociais da pessoa cega, principalmente pelo desconhecimento de sua real condição, o que pode causar um impacto afetivo negativo, uma vez que o imaginário social está enviesado por estereótipos de limitação e sofrimento na vida do cego. (p. 62)

Para que não só as relações sociais do cego, mas também sua aprendizagem não seja prejudicada é necessário que ele se utilize de outras percepções, que ele não só escute e cheire, mas que utilize sua capacidade sinestésica de sentir os elementos que o rodeiam. Que faça das pontas dos dedos os seus olhos, reconhecendo texturas, superficies e profundidades. Don Giulio, como um mestre emancipador-sensível que demonstrou ser, fez poesia com a cegueira, mostrando os outros caminhos a Mirco, usando de imagens que o menino sabia bem quais eram. Penso que a força deste fragmento do filme está expressa na sensibilidade do professor em apresentar poeticamente a contemporização a Mirco, para que sua relação com o mundo e com as pessoas pudesse ser vivida de maneira mais completa, mais consciente e menos sofrida.

DA CONDENAÇÃO À POSSIBILIDADE DE POETIZAR NA CEGUEIRA

Mirco, como um "recém-cego" ainda não estava acostumado à sua atual condição. Desta forma, ele saía pelo instituto com a intenção de procurar coisas diferentes para fazer. Numa de suas vasculhadas, encontrou num armário um velho gravador que continha algumas fitas do Evangelho. Ele toma o gravador para si e começa a fazer experimentações sonoras com gravações de diversos sons junto com seu colega Felice. Os meninos saem

por diversos espaços do instituto com a intenção de procurar sons para gravar e criar uma história. Ao que parece eles intentavam criar uma história que tivesse a ver com o trabalho pedido por Don Giulio, logo, eles buscam captar e/ou simular sons que lembrassem, de alguma maneira, as mudanças das estações do ano.

Na saga que os meninos fizeram para encontrar tais sons, vemo-los buscarem sons de vento, de abelha, de gotas de chuva, de trovões. Alguns desses sons não estavam prontos no ambiente para serem gravados. A solução foi criar mecanismos para a criação desses sons. Acredito que o que há de mais poético em relação à cegueira encontra-se aqui. Segundo nos fala Monte Alegre (2003),

> a visão que o cego tem do mundo é uma riqueza única incomparável e deve passar a ser vista como uma apreensão integral da realidade, não uma carência de visão, não uma castração de um órgão, mas a existência suficiente de um ser humano completo" (p. 12).

Tomando as palavras do autor, é possível suspeitar que ele fala de um outro modo de o cego ver as coisas deste mundo. Penso que trata-se aqui da imaginação.

Quando Nunes & Locomano (2010) falam sobre uma reorganização psíquica do cego para aprender, para se relacionar com os outros, enfim, para viver, acredito que a dimensão da imaginação está presente também. Monte Alegre (2003) comenta que o cego tem uma apreensão integral da realidade que o cerca. Se ele não vê, literalmente falando, ele vai lançar mão de artificios imaginativos para se apoderar do conhecimento. Acredito na potência da imaginação como um modo poético de se pensar a cegueira. Digo isto pelo fato de o cego ter uma possibilidade que o vidente não possui. O cego imagina o mundo e o concebe como ele quiser. O vidente não tem esta possibilidade, pois está fadado a ser contaminado com a enxurrada de imagens que o cerca.

Podemos pensar então que a potência poética da cegueira aqui encontra-se expressa na possibilidade de se criar a partir da imaginação. Se um cego dá margens à sua imaginação e não é tolhido por ninguém, sua capacidade de criar imagens e de pensar histórias com essas imagens pode ser imensurável. Enquanto um vidente vê as coisas como elas são, carregado de certeza de como o mundo é, o cego está sempre numa posição de devir, de possibilidade, de incerteza. A imaginação do cego, sob este ponto de vista, não pode ser domesticada, docilizada.

Depois de terminar suas gravações com Felice, Mirco levou o resultado para Francesca escutar. Filha da faxineira do instituto, a menina é alguém por quem Mirco se afeiçoa e compartilha muitas de suas ideias. A cena do filme na qual a potência da imaginação aparece com mais força é protagonizada por Mirco e Francesca. Ao entrar no porão onde fica o ateliê de seus alinhavos sonoros, Mirco falou à Francesca que a história que ele criou junto com Felice foi dedicada a ela e se chamava "A chuva termina, o sol aparece". Acredito que a ideia para a história tenha surgido do tema da aula de Geografia de Don Giulio, ou a história tenha sido criada como o trabalho para ser apresentado ao

professor.

Mirco aperta o play do gravador e a viagem sonora de ambos começa. Sons de vento anunciam a tempestade que se aproxima. De repente a chuva cai. Os olhos de Francesca olham o nada, o que aparenta que a mesma está imaginando como esta tempestade se formaria, caso fosse real. Sons de trovões invadem a cena, provocando a sensibilidade auditiva de Francesca. Logo depois, a chuva passa e apenas sons de goteiras e pássaros aparecem. Como manifestação de que o sol está aparecendo, abelhas zumbem para dar indícios de que o sol aparece. O mais interessante de se notar nesta cena poética é que no intervalo de passagem de um som para o outro, cenas reais de vento, de chuva e de sol aparecem na cena, intercalando-se com closes sobre os rostos de Mirco e Francesca. Ao que parece, o diretor do filme convida o espectador a ver o que Mirco imaginou quando fez a sequência de gravações. A menina se deixou levar pelos sons e por sua imaginação, podendo assim perceber como Mirco vê, nesse caso ouve, as coisas e a forma como elas são construídas. Assim vemos que, mesmo cego, Mirco não ficou refém de sua condição. Ele a poetizou, transformando-a em belas imagens que somente aqueles que possuem uma imaginação sensível podem ver.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha intenção com este texto de formato ensaístico foi a de tentar trazer uma leitura poética da cegueira, desfocando um pouco da postura trágica com a qual habitualmente se pensa quando se fala de cegueira. Minha escolha dos trechos foi feita a partir da observação de partes do filme nos quais a cegueira aparece de forma poética, mesmo que precedida de uma postura de e pessimista, como a do médico e a do diretor.

Para refletir sobre a poética, tracei quatro fios condutores que se intercalaram na leitura de cada trecho. O do primeiro trecho foi o cuidado: da família para com o menino, dele consigo mesmo, pois isto seria o que o manteria vivo e atento para o mundo que o rodeava, para os sons, para as formas, para os cheiros, etc. O segundo fio condutor para a análise foi a questão do tempo este que é implacável, negativamente, pois é o que consome, o que corrói o ser humano, o que faz envelhecer, mas ao mesmo tempo é o que tem a potência de nos fazer saber lidar melhor com este mundo, com as escolhas que fazemos, com as pessoas, com as nossas aprendizagens. Já o terceiro trecho foi atravessado pela contemporização, que é a capacidade de saber se acomodar com uma situação que não é a mais favorável e se abrir para outras possibilidades de se situar no mundo, nas aprendizagens, na relação com o outro. E enfim o quarto trecho do filme foi atravessado pelo fio que penso ser um dos mais potentes: a imaginação. Foi esta que possibilitou a Mirco reinventar sua própria história e se (re)situar no mundo.

Refletindo numa contribuição para pensar a educação de cegos, acredito que a exemplo do filme, precisamos menos de pessoas pessimistas, que se conformam com a

situação da cegueira e exterminam a possibilidade do cego viver como uma qualquer outra pessoa. Precisamos mais de pessoas com sensibilidade para conversar, para convencer o cego de que ele tem outras maneiras de viver neste mundo, a exemplo de Don Giulio. Precisamos também tomar consciência de que a imaginação, na educação de cegos, mais do que em qualquer espaço de educação, talvez deva ocupar um lugar de maior importância, pois, é nesse lugar que o cego cria suas histórias, se faz, desfaz e refaz o mundo que o rodeia.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio, 22° ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. **Revista Educação - PUCRS**, ano 24, n. 1, p. 55-64, jan. abr. 2006.

MONTE ALEGRE, Paulo Augusto Colaço. **A cegueira e a visão do pensamento**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Monderlay: um pretexto para refletir sobre escola, identidade e diferença. **Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel**, n. 30, p. 89-108, janeiro/junho 2008.

NUNES, Sylvia & LOCOMANO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e possibilidades. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 14, n. 1, p. 55-64, janeiro/junho de 2010.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. trad. Lillian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Filmografia:

Vermelho como o céu. Diretor: Cristiano Bortone. Itália, 2006.

CAPÍTULO 16

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POR MEIO DE JOGOS PEDAGÓGICOS COM ALUNO COM PARALISIA CEREBRAL DIPARÉTICA: ESTUDO DE CASO

Data de aceite: 03/05/2021

Marciana dos Santos Silva Ventura
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
São Mateus – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/6835379952717367

Katia Gonçalves Castor
Faculdade Vale do Cricaré (FVC)
Vitória – Espírito Santo
http://lattes.cnpq.br/4525902332048373

RESUMO: Este estudo visou apresentar discussões sobre o “Processo de alfabetização por meio de jogos pedagógicos com aluno com paralisia cerebral diparética: estudo de caso” mediante estratégias que compreendam a importância do uso de jogos pedagógicos como ferramenta nesse processo. Sabe-se que a educação especial é uma modalidade de ensino, cujas ações visam às pessoas com deficiências para o atendimento educacional especializado em todos os níveis e modalidades que estruturam a educação no país, por meio de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, de forma a complementar ou suplementar a formação desses alunos, pois todos têm direito à educação. Nesse contexto, foi possível, por meio do estudo de caso, identificar e analisar as práticas pedagógicas dos professores da escola no processo de alfabetização do aluno com Deficiência Intelectual (DI), o que oportunizou discutir processos e fatores que os alunos com DI se beneficiam por intermédio do uso dos jogos pedagógicos como técnica de alfabetização. Desse modo, pretende-se auxiliar os professores a conciliar teoria e prática com os respectivos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Jogos pedagógicos. Alunos com deficiências.

LITERACY PROCESS THROUGH PEDAGOGICAL GAMES WITH A STUDENT WITH DIPARETIC CEREBRAL PALSY: A CASE STUDY

ABSTRACT: This study aimed to present discussions about the “Literacy process through pedagogical games with a student with diparetic cerebral palsy: case study” through strategies that understand the importance of using pedagogical games as a tool in this process. It is known that special education is a teaching modality, whose actions are aimed at people with disabilities for specialized educational assistance at all levels and modalities that structure education in the country, through a set of activities, accessibility resources and pedagogical, in order to complement or supplement the training of these students, since everyone has the right to education. In this context, it was possible, through the case study, to identify and analyze the pedagogical practices of school teachers in the literacy process of students with Intellectual Disabilities (ID), which made it possible to discuss processes and factors that students with ID benefit through the use of educational games as a literacy technique. In this way, it is intended to help teachers to reconcile theory and practice with their students.

KEYWORDS: Literacy. Pedagogical Games. Students with Disabilities.

1 | INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade de ensino, cujas ações visam às pessoas com deficiências para o atendimento educacional especializado em todos os níveis e modalidades que estruturam a educação em nosso país, por meio de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, de forma complementar ou suplementar a formação desses alunos, pois todos têm direito à educação.

A Constituição de 1988, em seu inciso III do art. 208, diz que cabe ao Estado garantir a educação especial, assegurando-a preferencialmente na rede regular de ensino por meio do atendimento educacional especializado e o processo educativo de todos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Portanto, de maneira geral, no Brasil, a educação vem preocupando-se incisivamente com a questão da inclusão no processo de ensino e aprendizagem, com estudos, novas discussões, propostas metodológicas, elaborações de materiais adequados.

A relevância desta pesquisa justifica-se pelo número elevado de alunos com DI no município em que trabalho como professora. Ao observar tal demanda, é de suma relevância buscar formas norteadoras para a alfabetização desses alunos por meio dos jogos pedagógicos como ferramenta de apoio.

Nesse contexto, este artigo, intitulado “Processo de alfabetização por meio de jogos pedagógicos com aluno com paralisia cerebral diplégica espástica: estudo de caso□, permeia pela alfabetização na educação inclusiva. Entre muitas patologias existentes, a concentração da investigação é na área da deficiência intelectual, tendo por objetivo principal discutir estratégias que compreendam a importância do uso de jogos pedagógicos como ferramenta no processo de alfabetização do aluno com deficiência intelectual.

Essa deficiência é caraterizada por limitações no funcionamento intelectual inferior à média e, no comportamento adaptativo, por limitações significativas em pelo menos duas áreas das diversas habilidades: aprendizagem e autogestão em situações da vida, comunicação, habilidades ligadas à linguagem e habilidades sociais/interpessoais. Com isso, o aluno com essa deficiência possui dificuldade para aprender, comportando-se como se tivesse menos idade do que tem cronologicamente.

O grande estudioso Piaget (1991) enfatiza que o jogo é essencial como recurso pedagógico e/ou psicopedagógico, pois no brincar a criança articula teoria e prática, formula hipóteses e experiências, tornando a aprendizagem atrativa e interessante. Desse modo, a construção de um espaço de jogo, de interação e de criatividade proporcionaria o aprender com sentido e significado, no qual o gostar e o querer estariam presentes.

Por ser professora de educação especial na sala de atendimento educacional especializado (AEE), em estudos, deparei com a oportunidade de ampliar meus conhecimentos e vivências, refletir sobre a prática e trazer contribuições para essa área da educação tão complexa. Contudo, com o uso de ferramentas, há possibilidades de

alfabetização para esse público, o que inspirou esta pesquisa.

Por tanto, o objetivo desta pesquisa é discutir estratégias que compreendam a importância do uso de jogos pedagógicos como ferramenta no processo de alfabetização do aluno com paralisia cerebral diparética.

2 I METODOLOGIA

Esta pesquisa visou discutir estratégias que compreendam a importância do uso de jogos pedagógicos como ferramenta no processo de alfabetização do aluno com paralisia cerebral diplégica, que, de acordo com Souto Silva (2020, p.104-105):

> A diplégica espástica (DE) é a forma mais comum de PC e cursa com deficiência nos membros inferiores e no padrão de marcha. Tal limitação tem impacto negativo no desempenho da criança para realizar tarefas básicas de vida diária. [...] A Paralisia Cerebral (PC), também chamada de Encefalopatia Crônica não progressiva, é uma sequela resultante de uma lesão não progressiva no cérebro imaturo [1]. Tal lesão resulta em transtorno neuromotor persistente, com variação do tônus, da postura e do movimento [2-5]. As crianças com PC constituíram um grupo bastante heterogêneo, com comprometimentos sensório-motores variados. Os distúrbios motores na PC podem ser acompanhados por distúrbios de cognição, comunicação, comportamento, percepção e/ou epilepsia.

Esta foi uma pesquisa de abordagem qualiquantitativa, em virtude de seus dados serem uma mistura de variáveis. Fontelles et al. (2009, p. 6) assim tratam da pesquisa qualitativa:

> É o tipo de pesquisa apropriada para quem busca o entendimento de fenômenos complexos específicos, em profundidade, de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, [...], a pesquisa qualitativa é mais participativa [...].

O autor também assim se refere à pesquisa quantitativa:

> É aquela que trabalha com variáveis expressas sob a forma de dados numéricos e emprega rígidos recursos e técnicas estatísticas para classificá-los e analisá-los [...] Em razão de sua maior precisão e confiabilidade [...] Tanto os qualitativos quanto os quantitativos devem ser delineados em ordem de alcançar os objetivos propostos, produzindo resultados que podem confirmar ou negar as hipóteses lançadas.

Os métodos de pesquisa foram voltados para a pesquisa de campo, o que foi muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. As autoras Paula, Jorge e Morais (2019, p. 10) afirmam:

> Por outro lado, a pesquisa de campo, por exigir do pesquisador um encontro mais direto com o seu objeto de pesquisa, uma vez que nesse tipo de estudo o pesquisador necessita ir ao espaço onde o fenômeno ocorre para coletar informações que serão analisadas, permite um leque de possibilidades de

> utilização dos resultados.

A questão condutora desta pesquisa foi priorizar a temática “Processo de alfabetização por meio de jogos pedagógicos com aluno com DI no ensino fundamental’’. Para a busca dos artigos, foram utilizadas bases de dados virtuais, além de livros cujos conteúdos tivessem temas diretamente ligados ao objetivo deste trabalho. A realização dos levantamentos bibliográficos ocorreu de agosto a setembro de 2019.

Como forma de obter maior ênfase na discussão atual da temática em meio à realidade que se tem vivenciado, a pesquisa bibliográfica é "[...] aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno" (GONÇALVES, 2001, p. 65). Ela é pré-requisito e serve como sustentação teórica do tema proposto. Essa pesquisa buscou, baseada na visão de Ibiapina (2008), uma coprodução de saberes, formação, reflexão e desenvolvimento profissional para interativamente transformar determinada realidade educativa.

Assim, foi realizada uma revisão integrativa de literatura na qual as pesquisas já publicadas são sintetizadas e geram conclusões sobre o tema em foco, cuja elaboração compreende as etapas de seleção das hipóteses ou questões, definição de critérios para a seleção da amostra, definição de características da pesquisa original, análise de dados, interpretação dos resultados e referências.

Realizamos o estudo de caso da referida aluna portadora de deficiência, DI, que é o sujeito da pesquisa. Prosseguindo com um olhar nos objetivos propostos, via *online* devido à pandemia, contatamos os professores e a pedagoga que atuam com a aluna, para contribuírem para a pesquisa.

> Com a necessidade do distanciamento social para diminuir a transmissão do novo Coronavírus, instituições educacionais precisaram suspender as aulas presenciais e grande parte das instituições de ensino deu continuidade aos processos educativos por meio do ensino remoto ou não presencial (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 216).

Conseguimos aplicar o questionário a dez professores e a uma pedagoga. De acordo com Gil (2008, p. 121):

> Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Os referidos participantes tiveram grande contribuição, pois suas respostas foram muito enriquecedoras e serviram para

> [...] a obtenção de grande número de dados atinge um maior número de

> pessoas simultaneamente, maior abrangência geográfica, obtenção de respostas mais precisas e com maior liberdade em razão do anonimato, maior segurança pela ausência de identificação, menor risco de distorção em razão da falta de influência do pesquisador, em decorrência da natureza impessoal do instrumento [...] (ANDRADE; MORAES, 2017, p. 192).

O lócus da pesquisa foi uma escola pública municipal de Cachoeiro de Itapemirim-ES, escolhida por se tratar da instituição na qual, a pesquisadora como professora de AEE. Porém, seguimos todos os trâmites legais. No primeiro momento, foi entregue ao gestor escolar a Carta de Apresentação da Faculdade que a aceitou com muito entusiasmo, explicando à pedagoga da mesma forma que ela explicou aos professores.

Foi agendado um retorno à escola no dia em que os professores estariam lá para o conselho de classe, sendo este o segundo momento, quando foi feito o esclarecimento do objetivo da pesquisa, solicitando o auxílio de todos que atuam com alunos DI, e, em seguida, entregamos o questionário que devolveram *online* em virtude da pandemia.

> Com a necessidade do distanciamento social para diminuir a transmissão do novo Coronavírus, instituições educacionais precisaram suspender as aulas presenciais e grande parte das instituições de ensino deu continuidade aos processos educativos por meio do ensino remoto ou não presencial (MARTINS; ALMEIDA, 2020, p. 216).

O sujeito desta pesquisa foi a aluna D. M. S., brasileira, de 9 anos de idade, está no terceiro ano do ensino fundamental I e possui laudo médico de paralisia cerebral diparética (ANEXO C). Ela passou a frequentar a sala de atendimento educacional especializado, apresenta avanços em relação ao equilíbrio corporal, iniciou a escrita do seu nome e também reconhece as letras do alfabeto.

Foi também aplicado um questionário aos cinco profissionais que atuam com a referida aluna na escola: os professores de Aprofundamento de Leitura e Escrita (ALE), Arte, Educação Física, Ensino Religioso e a pedagoga, os quais foram denominados de Profissional A, B, C, D, E e F para manter o anonimato, no intuito de buscar compreender a importância do uso de jogos pedagógicos como ferramenta no processo de alfabetização da aluna com paralisia cerebral diparética.

A referida instituição é uma escola pública de ensino fundamental e médio da rede estadual, localizada no município de Cachoeiro de Itapemirim-ES, que funciona nos três turnos e atende à demanda do ensino fundamental I, II, ensino médio e EJA.

A escola possuía, em média, 290 alunos matriculados, sendo 140 alunos no ensino fundamental I (turno da tarde), 100 alunos no ensino fundamental II (turno da manhã) e 50 alunos na EJA. Ela conta acesso à internet banda larga para todos, via *wi-fi*. Possui alguns recursos, como máquinas digitais, *notebooks* e caixas de som e sala de AEE, atendendo os alunos com deficiências, em turnos opostos aos da turma que frequenta.

3 I ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este estudo oportunizou analisar a aluna D. M. S., cujo laudo constatou paralisia cerebral diparética. De acordo com Allegretti et al. (2007, p. 209):

> A paralisia cerebral (PC) ou encefalopatia crônica não progressiva é um grupo não progressivo, mas freqüentemente mutável de distúrbio motor (tônus e postura), secundário a lesão do cérebro em desenvolvimento. O evento lesivo pode ocorrer no período pré, peri ou pós-natal 1. A paralisia cerebral (PC) ou encefalopatia crônica não progressiva é um grupo não progressivo, mas freqüentemente mutável de distúrbio motor (tônus e postura), secundário a lesão do cérebro em desenvolvimento. O evento lesivo pode ocorrer no período pré, peri ou pós-natal.

Assim, foi possível perceber que ela é uma criança carinhosa, ativa nas atividades na escola em relação a projetos e sempre participa das apresentações, porém demonstra apresentar certa dependência do retorno visual para manter sua postura correta, além de défices na adaptação sensorial.

É viável que atualmente apresenta alguns avanços em relação ao equilíbrio corporal, iniciou a escrita do seu nome e também reconhece as letras do alfabeto. Em relação ao cognitivo, ela tem coordenação motora grossa e apresenta dificuldade na dicção. Quando chegou à escola, apresentou dificuldades motoras, pois sempre caía, além de mostrar muita dificuldade para se equilibrar e correr.

3.1 Coleta de dados com os profissionais que atuam com a aluna

Prosseguindo com a coleta de dados, temos os resultados apurados por meio da aplicação de um questionário aos cinco profissionais que atuam com a aluna, do qual obtivemos as seguintes respostas e análises:

Ao serem preguntados sobre o sexo a que pertencem, quatro responderam feminino (80%) e um respondeu masculino (20%). Percebe-se que a maioria dos profissionais que atuam com alunos são de sexo feminino.

Em relação à idade dos profissionais, dois disseram que têm 53 a 55 anos (40%), dois 40 a 42 anos (40%), e um 36 anos (20%).

Quanto ao fato de possuírem deficiência e qual, quatro profissionais disseram não (80%) e um respondeu que sim (20%).

Percebe-se que somente um dos profissionais possui deficiência e afirmou ter baixa visão. E, quanto à relação acadêmica, quatro (80%) professores possuem formação em Pedagogia e um (20%) em Educação Física.

Quanto ao tempo de formação, três (75%) disseram de 8 a 10 anos e dois (25%) responderam de 20 a 25 anos de formados.

Ao serem perguntados se possuem algum título e qual o maior título, todos os cinco (100%) profissionais responderam que possuem pós-graduação.

Ao serem interrogados se eles possuem algum curso complementar na área da educação inclusiva, quatro (80%) profissionais responderam sim e um (20%) respondeu não.

3.2 Discussão sobre os dados

Percebe-se que a grande maioria dos profissionais possui curso de Educação Especial Inclusiva. Isso possibilita perceber a busca de formação pelos profissionais que atuam com a referida aluna. Segundo Baptista et al. (2020, p. 9):

> Os desafios que unem a busca de formação e a instituição de novas práticas exigem respostas sistêmicas que resultam de uma multiplicidade de programas de ação. Trata-se de iniciativas que devem construir o 'novo' a partir de uma rede existente, a qual deve se qualificar.
>
> Nesse sentido, a pesquisa tem um papel de extrema relevância ao buscar alternativas e orientar dinâmicas consistentes de avaliação processual.

A respeito de como a escola trabalha a inclusão, com relação ao cotidiano do aluno, eles responderam: "O aluno participa das aulas na turma de acordo com sua idade e série. O recreio e lanche acontece junto com os demais alunos da escola" (PROFISSIONAL A); "A escola procura de uma maneira bem simples tentar fazer com que o aluno seja incluso dentro daquele meio, porque a nossa escola é pequena, mas dentro do contexto onde a criança está inserida, ela é muito bem atendida" (PROFISSIONAL B).

De acordo com o Profissional C: "Usando múltiplos recursos criando um ambiente colaborativo com critérios e intencionalidade para que o aluno se sinta a vontade". O Profissional D afirmou: "A escola tenta fazer o melhor para que esse aluno seja inserido em meio a tantas dificuldades". Já o Profissional E enfatizou:

> A escola relaciona a inclusão de acordo com as propostas ofertadas pelo município/estado. Ter um professor de apoio muita das vezes se faz 'inviável', substituindo-o por cuidadores que estão ali somente para cuidar e não desenvolver atividades pedagógicas adaptadas.

Ao responder se o(a) aluno(a) realiza as atividades sozinha, obtivemos as seguintes respostas: O Profissional C escreveu: "O aluno participa das aulas na turma de acordo com sua idade e série. O recreio e lanche acontece junto com os demais alunos da escola". O Profissional B relatou: "A escola procura de uma maneira bem simples tentar fazer com que o aluno seja incluso dentro daquele meio, porque a nossa escola é pequena, mas dentro do contexto onde a criança está inserida, ela é muito bem atendida".

O Profissional E enfatizou: "Usando múltiplos recursos criando um ambiente colaborativo com critérios e intencionalidade para que o aluno se sinta a vontade". O Profissional A disse:

> A escola relaciona a inclusão de acordo com as propostas ofertadas pelo município/estado. Ter um professor de apoio muita das vezes se faz 'inviável',

> substituindo-o por cuidadores que estão ali somente para cuidar e não desenvolver atividades pedagógicas adaptadas.

E tivemos o Profissional D, que escreveu: “A escola tenta fazer o melhor para que esse aluno seja inserido em meio a tantas dificuldades”.

Diante da pergunta se já realizou alguma adaptação na sua didática para promover a inclusão, os profissionais foram unânimes em responder que não. E, ao serem perguntados se já trabalharam com material pedagógico com a finalidade de garantir a inclusão escolar e qual(is), eles também foram unânimes a dizer que sim, porém não citaram os materiais.

> Nós, professores, temos de retomar o poder da escola, que deve ser exercido pelas mãos dos que fazem, efetivamente, acontecer a educação. Temos de combater a descrença e o pessimismo dos acomodados e mostrar que a inclusão é uma grande oportunidade para que alunos, pais e educadores (BAPTISTA et al., 2020, p. 29).

Ante a pergunta se as intervenções pedagógicas que utiliza são elaboradas por eles ou já vêm prontas da escola e/ou da Secretaria Estadual de Educação e se elas atendem à realidade de aprendizagem do(a) aluno(a), obtivemos as seguintes respostas: “Quando há necessidade, elaboro as intervenções de forma que atenda as necessidades” (PROFISSIONAL B); “São elaboradas por mim. Procuro trabalhar conforme a necessidade do aluno” (PROFISSIONAL D); “As intervenções pedagógicas são pensadas em conjunto. De acordo com a necessidade da aluna, essas intervenções são pensadas e postas em prática" (PROFISSIONAL A); “São realizadas por mim. Nem todas as atividades atendem a necessidade da aluna, mas o objetivo é aperfeiçoar o máximo que puder. O convívio diário proporciona essa melhoria” (Profissional E); “[...] as intervenções pedagógicas são realizadas: Por mim, professora da sala de AEE” (PROFISSIONAL C).

Nesse contexto, Baptista et al. (2020, p. 30) afirmam:

> É inegável que as ferramentas estão aí, para que as mudanças aconteçam e para que reinventemos a escola, ‘desconstruindo’ a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta.

Diante da pergunta – qual é sua percepção sobre do papel do professor da AEE para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual? –, obtivemos as seguintes respostas: “O professor da AEE tem papel fundamental pois ele possui formação para trabalhar de acordo com cada deficiência de forma específica” (PROFISSIONAL E); “Com essa deficiência intelectual, o aluno ele precisa de um apoio muito grande do professor e eu tenho certeza que os professores que estão no AEE são pessoas super indicadas para estar trabalhando com essas crianças” (PROFISSIONAL A). O Profissional D abordou:

> O papel do professor de AEE para o ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é de extrema importância, pois permite que o aluno desenvolva competências e habilidades de acordo com as necessidades do aluno.

Já o Profissional B escreveu: “É fundamental, acredito que sem ele o ensino aprendizagem dos alunos, traria uma série de dificuldades para o aluno e equipe escolar”. E o Profissional C fez a seguinte abordagem: “É um profissional que veio para colaborar no desenvolvimento do aluno com deficiência”.

Fica perceptível a importância do trabalho colaborativo para o enriquecimento da aluna:

> Na concepção inclusiva e na lei, esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. A escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos alunos com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos alunos, em geral (BAPTISTA et al., 2020, p. 10).

Diante da pergunta – Em sua prática de ensino, percebe algum avanço na aprendizagem desta aluna? –, os profissionais deram as seguintes respostas: “Sim. Mesmo que seja de forma lenta, sempre há avanços” (PROFISSIONAL C). O Profissional B respondeu:

> Eu percebi uma evolução muito grande na aluna, porque quando eu entrei na escola, percebi que ela tinha muitas dificuldades na locomoção, coordenação motora grossa, até mesmo na fala, mas após dois anos estando na mesma escola eu pude perceber que ela evoluiu muito.

O Profissional A escreveu: “Sim. A aluna evoluiu significativamente”. O Profissional E disse: “Sim.”. E o Profissional D respondeu: “Muitos”. Assim, é possível perceber que a aluna vem avançando na sua aprendizagem.

À última pergunta – consideram importante o envolvimento da família no processo de aprendizagem da aluna? Descreva por quê? –, as respostas foram as seguintes: “Sim, com a família se envolvendo, participando ativamente, os avanços do aluno serão bem mais significativos e ocorrerão até com mais facilidade” (PROFISSIONAL B); “Eu considero muito importante a família auxiliar na aprendizagem do aluno, porque a família unida com a escola faz com que o trabalho flua melhor e tudo fica mais fácil. O ideal é a escola trabalhar em conjunto com a família” (PROFISSIONAL E); “A aluna precisa ser estimulada na escola e ter a continuidade em casa” (PROFISSIONAL C); “É fundamental. Sem a família, incentivando, buscando parceria com a escola, o aluno acaba ficando mais desmotivado” (PROFISSIONAL D); “Sim. É primordial família, escola é fundamental para o desenvolvimento da criança” (PROFISSIONAL D).

Tudo isso nos mostra a importância de um trabalho com o aluno portador de deficiência.

E a autora Mantoan (2003, p. 18) convida-nos a uma reflexão:

> Embora a inclusão seja uma prática recente e ainda incipiente nas nossas escolas, para que possamos entendê-la com maior rigor e precisão, considero-a suficiente para questionar que ética ilumina as nossas ações na direção de uma escola para todos. Ou, mais precisamente: as propostas e políticas educacionais que proclamam a inclusão estão realmente considerando as diferenças na escola, ou seja, alunos com deficiências e todos os demais excluídos e que são as sementes da sua transformação? Essas propostas reconhecem e valorizam as diferenças como condição para que haja avanço, mudanças, desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação escolar?

Portanto, fica nítida a necessidade de desenvolvimento de um trabalho com a participação da família trabalhando o respeito e o desenvolvimento do aluno portador de deficiência.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar sobre o "Processo de alfabetização por meio de jogos pedagógicos om aluno com paralisia cerebral diparética: estudo de caso" nos oportunizou compreender a importância do uso de jogos pedagógicos como ferramenta nesse processo de ensino e aprendizagem, pois a educação especial é uma modalidade de ensino, cujas ações devem primar pelas pessoas portadores de deficiências em todos os níveis e modalidades de ensino.

Na educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no art. 58, estabelece:

> Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá quando necessários serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial (BRASIL, 1996, p. 33).

Portanto, caberá aos professores, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos portadores de deficiência, a proposição de adaptações das atividades e dos conteúdos apresentados, a fim de atender às necessidades dos respectivos alunos.

Esta pesquisa é relevante porque possibilitou analisar e identificar as práticas pedagógicas dos professores da escola no processo de alfabetização da aluna com DI e ficou perceptível que é possível o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização por meio do uso dos jogos pedagógicos, visto que os professores podem conciliar teoria e prática. Fundamentando-se nos autores Mahs e Lopes (2019, p. 680):

> Este trabalho propõe a reflexão crítica diante do tema da inclusão na formação pedagógica. O histórico das políticas públicas [...] no Brasil, em síntese, faz entender a evolução do processo de ensino através de políticas públicas consolidadas sobretudo a partir da promulgação da Constituição da Federativa do Brasil (BRASIL,1988).

Em virtude da velocidade em que são feitas novas descobertas na educação e da importância dos jogos para o aprendizado do aluno portador de deficiência, destacamos a necessidade de estudos e atualizações dos professores.

Vale ressaltar que os resultados desta pesquisa demonstraram que é possível promover a aprendizagem do aluno portador de deficiência e o guia didático será um instrumento valioso nesse processo.

Por fim, a pesquisa, além de ter alcançado os objetivos propostos, leva a uma reflexão e às sugestões de ações sobre fazeres pedagógicos no contexto da aprendizagem dos alunos portadores de deficiência por meio de uma prática educativa responsável e com um novo olhar para o desenvolvimento dos alunos.

Portanto, este estudo tem possibilidade de prosseguir no intuito de melhorar a prática pedagógica, acreditando que professores bem informados com certeza são capazes de desenvolver o pensamento crítico, reflexivo e a capacidade de investigação de sua prática nas escolas para maior qualidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos portadores de deficiência em seus aspectos cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ALLEGRETTI, K. M. G. **Os efeitos do treino de equilíbrio em crianças com paralisia cerebral diparética espástica.** São Paulo: Revista Neurociência, 2007.

ANDRADE, L. A. V.; MORAES, M. B. **Ouso do questionário como instrumento de pesquisa na análise da aplicabilidade do compliance nas organizações públicas.** Taubaté-SP: LAJBM, v. 8, n. 2, 2017.

BAPTISTA, C. R., et al. **Educação especial, pesquisa e ação docente: introduzindo diálogos.** In: TEZZARI, Mauren Lúcia. **Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa.** Marília: ABPEE, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 fev. 2020.

FONTELLES, M. J., et al. **Metodologia da pesquisa científica:** diretrizes para a elaboração de um protocolo de pesquisa. 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C8_NONAME.pdf. Acesso em: 4 jan. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, E. P. **Conversa sobre iniciação a pesquisa científica.** 1. ed. Campinas: Alínea, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora. v. 1, 2008.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, V.; ALMEIDA, J. **Educação em tempos de pandemia no Brasil:** saberes fazeres escolares em exposição nas redes e a educação on-line como perspectiva. v. 4, Rio de Janeiro: 2020.

PAULA, M. L.; JORGE, M. S. B.; MORAIS, J. B. **O processo de produção científica e as dificuldades para utilização de resultados de pesquisas pelos profissionais de saúde.** Botucatu: Interface, v. 23, 2019.

PIAGET, J. **Jogos para alfabetização.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI). EEEFM “Maria Angélica Marangoni Sant’Ana”. 2019.

CAPÍTULO 17

RETRATOS, VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 01/02/2021

João Paulo Apolari
E.M.E.F. "Profª Adalgisa Perim Balestro Franzini"
Araras – SP
http://lattes.cnpq.br/4466408577931725

Ana Paula Ferreira de Melo Morgado
E.M.E.F. "Profª Adalgisa Perim Balestro Franzini"
Araras – SP
http://lattes.cnpq.br/3644249208528216

Thaís Casemiro Flores
C. A. E. E. "Ettore Zuntini"
Araras – SP
http://lattes.cnpq.br/5827603848887006

Marta de Fátima Silva Forsan
E. M. E. I. "Maria de Lourdes Mattar"
Araras – SP
http://lattes.cnpq.br/7932471490911050

Ivanete de Oliveira Dorta
E.M.E.F. "Profª Adalgisa Perim Balestro Franzini"
Araras – SP
http://lattes.cnpq.br/1063954347481328

RESUMO: As cinco narrativas abaixo se desenvolvem mostrando os desafios e as particularidades vivenciados pelos protagonistas a partir do primeiro contato com a inclusão. São relatos sobre a atuação profissional em diferentes níveis e áreas da educação, explorando as experiências (retratos) que profissionais da educação tiveram em suas respectivas unidades escolares. Diferentes situações, que vão desde a deficiência auditiva em aulas de educação física, o primeiro contato com a deficiência intelectual, uma escola de atendimento especializado, alunos com paralisia cerebral até a inclusão na educação de jovens e adultos (EJA). Olhares e trajetórias que num determinado ponto convergiram para uma nova realidade, desafiando cada um a se abrir ao novo, saindo da abstração que envolve a temática da inclusão para traçar ações concretas, de onde emergiram possibilidades.
PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, deficiências, atendimento especializado, adaptação, experiências.

PORTRAYALS, EXPERIENCES AND LEARNING

ABSTRACT: The five narratives below present the challenges and particularities experienced by the protagonists from the first contact with inclusion. They are reports on professional performance at different levels and areas of education, exploring the experiences (portrayals) that teachers had in their respective school units. Different situations, ranging from subjects with hearing loss in physical education classes, the first contact with intellectual disability, a specialized educational service school, students with cerebral palsy up until inclusion in youth and adult education. Points of view and trajectories that at a given moment converged to a new reality, challenging each one of the subjects to open up to the new, leaving the abstraction that involves the theme of educational inclusion in order to outline concrete actions, from which possibilities emerged.
KEYWORDS: Inclusion, deficiencies, specialized

care, adaptation, experiences.

NARRATIVA 1: DEFICIÊNCIA AUDITIVA E INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Quando comecei a lecionar na rede municipal de ensino, tudo era novo, pois minha experiência profissional era na área de natação; e a falta de experiência dificultava ainda mais meu trabalho. Logo no segundo ano trabalhando com ensino fundamental I, recebemos um aluno surdo que não foi alfabetizado e não usava a linguagem de sinais; além disso, sua deficiência foi descoberta pela mãe quando já tinha cinco anos. Como o processo de inclusão ainda estava ocorrendo na rede pública, não tinha formação para trabalhar com um aluno surdo, fiquei sem saber como proceder, pois não tínhamos intérprete e eu, nunca havia feito qualquer curso sobre inclusão, muito menos de língua brasileira de sinais (LIBRAS).

No começo tentava me comunicar através de gestos, os quais ele não entendia. Com o tempo, pelo fato de as aulas práticas serem muito visuais, isso facilitou nossa comunicação, mostrava os movimentos que gostaria que ele realizasse e muitas vezes ele os reproduzia melhor que muitos alunos. A maior dificuldade estava nas aulas teóricas onde esse aluno não entendia nada durante minhas explicações e como não era alfabetizado não adiantava produzir material impresso.

Confesso, me sentia muito mal por mais excluir do que incluir esse aluno durante as aulas, mas com o passar do tempo nossa comunicação melhorou, falava de frente com ele e também utilizava sinais e não o apito para mostrar e sinalizar situações de jogo.

Um momento muito gratificante foi quando no final do ano, durante um festival de dança realizado na escola, esse aluno, por meio da percepção das vibrações e da observação, conseguiu acompanhar o ritmo e os passos e participar das apresentações. Foi aí que percebi, que é possível sim trabalhar com a inclusão, mesmo com muito despreparo e medo do novo, acredito que tenha contribuído para o desenvolvimento desse aluno.

Depois disso, reconheci que precisava me capacitar e estar preparada para trabalhar com alunos portadores dos mais diversos tipos de deficiência, e contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades, compartilhando experiências para a integração de todos, sem distinções. Hoje, com quinze anos de experiência, tendo em vista o aumento do número de crianças de inclusão nas escolas, procuro estar sempre me capacitando, lendo e aprendendo sobre a inclusão; sinto-me mais preparada e acredito conseguir trabalhar para potencializar o melhor desses alunos, contribuindo para seu desenvolvimento pleno. Nas minhas aulas, trabalhando com estudantes com e sem deficiência ao mesmo tempo, procuro contemplar atividades que envolvam os aspectos de interação dos indivíduos e do meio que está inserido. Essa interação ajuda muito, pois em atividades que os alunos com deficiência necessitam de auxílio os demais podem ajudá-los.

Um exemplo atual das minhas aulas são os exercícios com cadeirantes, onde consigo incluí-los em todas as atividades, quer seja com eles mesmos conduzindo a cadeira, ou os colegas auxiliando-os, quando precisam dos braços para manusear outros objetos como a bola, arco ou bastão. Até colocar todos os alunos sentados no chão ou em cadeiras comuns mesmo, para vivenciar as atividades com igualdade. Procuro não reduzir a complexidade do processo de aprendizagem dos alunos, tampouco desconsiderar o contexto em que ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem, pois acredito que quanto mais estímulos forem dados, maior será o seu desenvolvimento.

NARRATIVA 2: PRIMEIRO CONTATO COM A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Meu trabalho como professor começou em março de 2016, numa escola de periferia na cidade de Araras, com alunos do ensino fundamental II. O ano letivo já havia iniciado, o primeiro bimestre caminhava para seu final, a rotina escolar a todo vapor, conteúdos, exercícios e avaliações sendo aplicados. Uma unidade grande, com períodos matutino, vespertino e noturno, atendendo alunos do ensino fundamental II e ensino de jovens e adultos (EJA) e com alta rotatividade de professores e direção. Logo na chegada me deparo com uma correria, a primeira aula das 7:00 da manhã estava para começar, pessoas andando para todos os lados, arrumando pastas, livros, mochilas, diários, enfim, uma infinidade de objetos que provavelmente seriam utilizados ao longo das aulas. Aquele gelo na barriga só aumentava e minha presença parecia não ser notada no meio de toda agitação. Com toda calma, uma funcionária vem em minha direção, me cumprimenta e diz:

_Bom dia! Você é o novo professor de ciências? Bem-vindo! Precisamos muito de pessoas jovens! Posso ajudá-lo?

Era a secretária, me levou para a sala da coordenação onde tive um novo choque. Sem perder tempo, a coordenadora foi me orientando sobre várias coisas, me entregando materiais, cadernetas etc. Aquela pilha de coisas aumentando sobre a mesa e junto com ela minha ansiedade, medo, insegurança, um turbilhão de sensações. Com o ano letivo progredindo, fui chamado novamente à sala da coordenação onde me depararia com uma nova realidade: a dos alunos de inclusão. A partir dali deveria trabalhar todo conteúdo de forma adaptada, ou seja, o professor da sala regular (eu), elaborar exercícios, avaliações, resumos, etc pensados para tais alunos, que em sua maioria eram deficientes intelectuais (DI). Alguns eram semianalfabetos, outros ainda devido às adversidades familiares eram usuários de drogas e, somando-se a tudo isso, minha completa inabilidade em lidar com essa nova situação. Sem contar que, sendo leigo no assunto, imaginava não ser minha essa responsabilidade, mas sim dos profissionais da sala de recursos (professores, monitores e estagiários).

Assim foi meu primeiro contato com o universo da inclusão, no susto, na correria, aprendendo “na marra”. Definitivamente o ano de 2016 foi desafiador e me testou em vários

aspectos! Aos poucos fui encontrando a melhor forma de trabalhar a questão da inclusão e, embora sem conhecimento algum a respeito, consegui desenvolver algumas ações. Nesse mesmo ano, seguindo orientações da coordenação escolar, todo material que havia produzido se resumia a avaliações e exercícios adaptados, com fonte maior, menor número de alternativas, muitas imagens e figuras, por vezes solicitava aos demais alunos da sala para que fossem mais proativos, inserindo-os em grupos de trabalhos práticos na tentativa de promover maior cooperação entre eles. Nem sempre funcionava, entretanto, diante de uma situação de mera inserção, qualquer tentativa, mesmo obtendo avanços esporádicos, era melhor que nada.

Foi justamente durante as poucas aulas práticas que promovi, onde percebi certa facilidade e melhor entrosamento entre todos, especialmente com os alunos DI, por vezes auxiliava tais alunos lendo cada tarefa, enfim, quando eles as realizavam, pois em diversos momentos não queriam. Por vezes algumas conversas de corredor com os professores e monitores da sala de recursos, ora uma troca de ideias nos intervalos, enfim, um trabalho limitado.

Ao longo de 2019, quando trabalhei com sextos anos, pude desenvolver várias aulas práticas, nas quais sempre tive a presença de todos os alunos indistintamente. Desde uma simples pintura com solos até a confecção de réplicas de fósseis com massa de modelar, essas aulas promoveram a participação, instigaram a curiosidade, a criatividade e o aprendizado. Além disso, toda essa vivência e interação foram, sem sombra de dúvidas, importantes para que os alunos público-alvo da inclusão pudessem se sentir parte de algo. Por conseguinte, senti-me melhor, ao menos por estar promovendo situações de aprendizagem interativas e, principalmente, por estar me movendo e buscando promover a inclusão durante as aulas de ciências.

O ano letivo terminou, os alunos foram aprovados e tudo seguiu em frente. Estranhamento e incapacidade são as palavras que definiram meu primeiro contato com a inclusão, um sentimento de não saber o que fazer, como fazer, quando fazer. Hoje, após quatro anos trabalhando na mesma unidade escolar, posso dizer que aprendi muito!

Embora tenha avançado, de minha parte, muito ainda precisa ser feito, modificado e aplicado. Continuo me aprimorando através de cursos, buscando conhecer cada vez mais sobre processos, leis, metodologias e possibilidades para a inclusão. As conversas de corredor com os professores da sala de recursos, deram lugar a momentos de maior troca de experiências, desde leitura de laudos até dicas de como preparar atividades e quais atividades. Atualmente vejo maiores possibilidades principalmente na questão das tecnologias assistivas, algo que chamou minha atenção e almejo um aprofundamento. O maior desafio está justamente em garantir as mesmas possibilidades de aprendizagens, com equidade de condições, mesmo sabendo que, em muitos casos, os recursos e ambiente físico não são apropriados. Perceber que pequenos avanços e conquistas farão toda diferença no futuro, na busca por independência.

O processo de inclusão começa de dentro para fora, afinal a aceitação de indivíduos com características distintas é o primeiro passo. Desde o estranhamento inicial e o medo do novo, passando pela aceitação até a consciência de que precisava me mover e agir a respeito. Vale ressaltar que não foi somente o processo de aceitação do outro, mas principalmente o processo de admitir minha rejeição inicial e incapacidade. São desconstruções necessárias para que novos conceitos, visões e pensamentos sejam erguidos.

NARRATIVA 3: UMA ESCOLA DE ATENDIMENTO ESPECIALIZADO

Meu trabalho na Prefeitura de Araras se iniciou no ano de 2012, no então chamado Centro de Atendimento Especializado para pessoas com deficiências, uma escola mantida pelo município exclusivamente para esse fim. Como professora de educação física, num primeiro momento o choque foi total, afinal estava diante de adultos e com todos os tipos de deficiências presentes, muitos até com várias associadas e a minha experiência resuma-se apenas em teoria. Com o passar dos dias fui me acostumando àquela rotina, de uma escola totalmente diferente da que estava acostumada. A coordenadora, de toda forma, tentava orientar quanto a questão da adaptação das atividades, o máximo possível. A coordenação motora global era um quesito onde os alunos apresentavam as maiores dificuldades. Passei o primeiro semestre praticamente conhecendo e me adaptando a rotina de cada aluno, suas particularidades, montando grupos para atividades motoras com mais equidade e pensando em todas as atividades, pois era aí onde possuía ainda mais dificuldades.

Com o tempo me encontrei e todo desespero se tornou um grande desafio de aprendizagem. A consciência corporal de toda escola foi mudando, passamos a participar de vários eventos esportivos e de danças, que hoje a cidade desenvolve e o nosso centro também passou a promover. Nos eventos esportivos de corrida, que desenvolvo ao longo dos anos dentro da escola, consigo visualizar claramente a evolução dos alunos. Eles esperam ansiosamente para participar do torneio. Além disso, através da prática da inclusão com as demais escolas da rede municipal de ensino, recebemos todos para participação. Nesses momentos é perceptível toda evolução de um trabalho direcionado totalmente ao deficiente e com eficiência. Muitas vezes um olhar diferenciado e específico a esses alunos - mesmo que num primeiro momento pareça excludente - dentro da referida unidade escolar, encaro como um momento de equidade, pois consigo direcionar exatamente cada um deles para o que necessitam dentro do ambiente de aula.

Em 2019 a escola voltou a ganhar um olhar diferenciado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Prefeitura da cidade. Aumentaram o número de salas possibilitando assim uma melhor adequação de alunos, possibilitando dessa maneira um melhor ajuste para as aulas.

Alguns alunos inseridos na rede regular de ensino em 2014 estão voltando para a

unidade no ano de 2020, alunos esses que tiveram a oportunidade de socializar em uma rede regular de ensino, mas não tiveram um aproveitamento legal para continuar. Muitos, quando vão para a rede regular, não são estimulados devido à falta de capacitação e orientação do professor de sala, além do número elevado de alunos em sala e com isso a inclusão acaba se tornando meramente inserção.

No fracasso da inclusão na rede regular de ensino, os pais ou familiares acabaram retornando seus filhos para o Centro de Atendimento. Quando retornam, acabam voltando "estacionados" em seu processo de aprendizagem, outrora adquiridos pela falta de estimulação e a rotina agitada de uma sala de aula com 30 alunos.

Entendo que o maior desafio a ser encarado quando esses casos acontecem é retomar as práticas de vidas como atividades de vida diárias (AVD) e atividades de vida diárias e instrumental (AVDI) para que este aluno seja preparado para a sociedade de uma maneira mais suave, a questão da frustração também é ponto importante a ser discutido em relação a volta desses alunos a uma escola exclusiva, já que para eles não se deve em momento algum encarar como uma falha deles não terem conseguido vencer o desafio de uma sala dita como normal (inclusão), pois a autoconfiança deve ser preservada acima de tudo.

NARRATIVA 4: ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL

Era 2017, começava como professora ACT na rede municipal de Araras. Confesso que estava bastante apreensiva e assustada! Depois de 40 anos trabalhando na rede estadual, sendo que destes, praticamente 37 anos entre gestão escolar e supervisão de ensino, voltar a pisar numa sala de aula e gerir uma turma (7º ano), me dava aquela sensação de "borboletas no estômago". Para "complicar", na minha turma, um dos alunos tinha paralisia cerebral, cadeirante, dependente de auxílio para todas as atividades, com fala e movimentos muito comprometidos.

Um desafio imenso que me apavorava! Como vou ensinar Língua Portuguesa? Que será que ele espera de mim? Qual seria sua expectativa para o futuro? Dúvidas, incertezas, medo. Com o passar do tempo, percebi que meu medo não era maior que o dele e sentia que minhas incertezas eram compartilhadas por todos da escola. Todos tinham dúvidas em relação às estratégias a serem utilizadas, ao modo como inseri-lo nas atividades, na forma de avaliar seus comportamentos e avanços. Sinceramente, não tínhamos muitas orientações por parte da equipe gestora.

A família, embora presente, não colabora muito com nosso trabalho. As trocas de informações se davam entre os docentes que atuavam com aquela turma, durante os intervalos, horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e horário de trabalho pedagógico individual (HTPI). Fazíamos o que nos parecia ser mais correto, para que ele obtivesse resultados mais próximos do esperado com sucesso. Quando ainda era gestora

escolar, recebi uma aluna nas mesmas condições na escola a qual dirigia, portanto, já havia passado por situação semelhante anteriormente. Porém, agora, eu estava ali, na linha de frente, cara a cara com o “problema”, responsável direta por sua aprendizagem. Cinco aulas semanais de língua materna, tinha que conseguir!

Felizmente, o grupo de docentes era extremamente colaborativo e comprometido. Caminhamos sempre juntos, um auxiliando o outro e socializando as experiências. Foi aí que encontrei o caminho, ou acredito ter encontrado. O ano terminou com uma sensação de dever cumprido, de um trabalho bem realizado, com experiências exitosas e prazerosas, tanto para mim quanto para os alunos, inclusive para aquele que tanto me preocupava. Entretanto, terminou também com a certeza de que um projeto para inclusão escolar vai além daquilo que havíamos realizado.

Atualmente efetiva, leciono na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I como professora de Inglês, ainda na rede municipal de Araras. Tenho vários alunos considerados “de inclusão”, principalmente dentro do espectro autista. Já não tenho mais aquele medo, embora atualmente sinta-me mais sozinha e desamparada do que em 2017. E, também, numa condição de “incapacidade” em relação a estes alunos, que necessitam de maior atenção e pronto auxílio constantes.

Tenho 16 turmas, apenas uma aula semanal de uma língua estrangeira. Alguns alunos têm monitores, outros não. Não fosse o bastante, o horário estabelecido para o “café” dos monitores coincide sempre com o horário das minhas aulas.

Desenvolvo um trabalho ancorado no lúdico, com muita música, contação de histórias, desenhos e pintura, teatro, e desta forma, tenho a ilusão de que me aproximo – ao menos um pouquinho – do mundo em que vivem. Às vezes, vejo um sorriso em seus rostos, um balançar de corpo acompanhando a melodia. Outras vezes recebo um abraço apertado e um beijo melado, por ter elogiado a pintura realizada. Percebo a felicidade no olhar quando coloco um adereço no cabelo para contar uma história ou uma fantasia para fazer uma encenação. Aprendi muito, mas acredito que ainda há muito a ser feito! Não só por mim, mas por todos que trabalham com educação. Muito há que se desconstruir para construirmos um caminho de equidade e chamarmos verdadeiramente de inclusão o que acontece dentro das escolas.

Ao final deste ano letivo de 2019, tenho a certeza de que o trabalho com o lúdico e a musicalidade é um dos caminhos para as aulas de Inglês, por serem estratégias importantes para despertar a atenção dos alunos, principalmente os “de inclusão”. O fato da aprendizagem se tornar significativa propiciou uma maior interação entre esta professora e os alunos, abrindo espaço para a comunicação e a concretização dos objetivos.

Por outro lado, uma outra certeza fica clara para mim. Preciso continuar sempre me atualizando, estudando e buscando novos conhecimentos e novas estratégias de trabalho, que possam enriquecer minha prática e, consequentemente, possibilitar mais saberes de forma duradoura e significativa.

NARRATIVA 5: INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

No início de carreira em 1988, comecei um longo percurso na educação e naquele período não havia tantos estudos e conhecimento sobre a questão da educação especial. Logo nesses primeiros anos em que lecionava trabalhei na aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual, causava uma instabilidade e um desafio tão novo como a docência. A partir daí em todos os anos de carreira docente havia ao menos um aluno com limitação, como deficiência auditiva, deficiência motora, deficiência intelectual e deficiências múltiplas, sendo a de maior inferência a deficiência intelectual.

Atualmente como coordenadora tenho contato com alunos do Fundamental I e II (anos iniciais e anos finais) na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) que permanecem com a maior inferência de deficiência intelectual (DI), tendo a experiência docente como pilar de auxílio aos desafios desencadeados.

Durante a gestão pedagógica, especialmente para a inclusão, existe a necessidade de ser ponte entre os profissionais envolvidos: professores, monitores e alunos. E ainda, a interligação com a legislação vigente envolvendo esse atendimento especializado com sala de recursos multifuncionais, matrícula específica dos alunos a serem atendidos, bem como cronograma de atendimento, definição do planejamento, diálogo com docentes específicos de Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros profissionais como intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Precisei realizar todo processo e encaminhamentos específicos para identificar alguns alunos da EJA a serem atendidos na sala de recursos e também realizar a solicitação de um profissional especializado em LIBRAS que faria o acompanhamento deles, auxiliando-os. A percepção do professor em sala, os diálogos com a coordenação sobre determinadas defasagens e/ou dificuldades apresentadas pelo aluno, o posterior encaminhamento para o profissional psicopedagogo, passando pela questão da anamnese, enfim, direcionar corretamente cada particularidade, visando sempre buscar atender os alunos em suas necessidades e, desta forma, promover estratégias para seu desenvolvimento.

Posteriormente iniciei um projeto com os alunos de torná-los protagonistas de sua aprendizagem apesar de suas limitações, esse trabalho conta com a colaboração dos docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Assim, utilizamos a abordagem em que eles enfrentam pequenos desafios e situações que os tornem autônomos, criativos, orientei aos professores que utilizassem as tecnologias de apoio existentes na escola. Com isso os professores PEB II utilizaram novas metodologias de ensino para que todos os alunos fossem incluídos na aprendizagem.

Lembrando também que, a modalidade de ensino EJA possui suas particularidades, especialmente por integrar numa mesma sala, pessoas das mais variadas idades, com experiências de vida diferentes, enfim, valores culturais e étnicos de suas respectivas trajetórias de vida, que por vezes não são vistos como potencialidades.

A questão da abordagem desses fatores, incluindo-os no contexto da sala de aula, bem como nos conteúdos abordados, fazem toda diferença, aproximam a realidade dos alunos à teoria, desmistificando conceitos e instigando esse público-alvo a retomar sua trajetória educacional. Esse princípio, quando aplicado para a realidade dos alunos de inclusão, torna-se ainda mais importante, pois o principal objetivo é buscar o pleno desenvolvimento do indivíduo, para que se torne protagonista de sua vida.

Contudo, esse projeto é inicial, pois quando trabalhamos com inclusão as conquistas são pequenas e demandam um longo tempo para galgar a montanha da aprendizagem, fazendo-se necessário a construção de um alicerce bem forte e profundo que irá possibilitar sua continuidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências narradas evidenciam que o maior desafio no processo de inclusão, encontra-se no despreparo e na falta de informação dos profissionais que trabalham direta ou indiretamente com esse público específico, especialmente os professores da sala regular. Sendo assim, faz-se necessário explorar as possibilidades de formação no contexto de uma educação inclusiva e que possibilitará a participação e o desenvolvimento integral de todos os alunos.

É um processo de ir ao encontro do desconhecido, daquilo que julgamos ser incerto e diferente, no sentido mais pejorativo. E nesse processo de compreensão das diferenças e limitações que nos tornam singulares, promover uma desconstrução de conceitos culturalmente adquiridos, para que toda singularidade seja a base para formação de novos saberes. Por fim, garantindo equidade de condições, bem estar social e principalmente, a independência e criação de futuros agentes transformadores das realidades locais.

CAPÍTULO 18

O SERVIÇO SOCIAL DESENVOLVIDO NA ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE)

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 05/02/2021

Beatriz Ribeiro Reis
Acadêmica ESAMAZ
Belém-Pará
http://lattes.cnpq.br/0428970321761619

Alexsandra do Socorro Farias Fernandes
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- Ananindeua
Ananindeua- Pará
https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=1F0CBCC9AE26B3520A6A32F779D90C50#

Kleber Vinicius G. Feio
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Ananindeua- Pará
https://www.escavador.com/sobre/6793028/kleber-vinicius-goncalves-feio

Dayane Cereja Ferreira da Silva
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Ananindeua- Pará
0000-0002-7801-4811

Ivana Lia Rodrigues de Carvalho
Universidade Anhanguera
Ananindeua-Pará

Raimunda da Silva Santana
Faculdades Integradas Ipiranga
Belém-Pará

Marlene Ribeiro Reis
Universidade Anhanguera
Ananindeua-Pará

Mariana do Ó Teixeira Santos
Escola Superior Madre Celeste
Ananindeua-Pará

RESUMO: Esta pesquisa buscou verificar se o trabalho desenvolvido pela Assistência Social da APAE Ananindeua (Estado do Pará) junto as famílias em situação de vulnerabilidade social está relacionado à promoção da educação e da efetivação dos direitos humanos. Partiu-se de uma pesquisa documental, de campo e participante, ou seja, abordagem qualitativa e quantitativa, seguindo o raciocínio indutivo, a fim de investigar o trabalho desenvolvido pelo setor de Serviço Social da APAE, a partir de uma amostra de 51 sujeitos (34% do universo de 148), utilizando questionário com perguntas estruturadas a fim de conhecer o impacto desse tipo de trabalho junto às famílias. Assim a pesquisa observou que a grande maioria dos entrevistados acredita que a APAE, ao desenvolver um Serviço Social prestado às famílias em situação de vulnerabilidade social, gera um significativo impacto social, pelo conhecimento adquirido a partir das práticas educativas, o que se se constitui uma instituição defensora da cidadania destas famílias, na medida em que desenvolve ações socioeducativas que buscam solução de problemas específicos de cada núcleo familiar, promovem a educação para a cidadania e direitos humanos e por fim, levam dignidade a famílias em situação de pobreza e de desigualdade social.

PALAVRAS-CHAVE: Pessoas com Deficiência. Direitos Humanos. Pobreza. Participação da Comunidade.

SOCIAL ASSISTANCE DEVELOPED IN THE ASSOCIATION OF PARENTS AND FRIENDS OF EXCEPTIONALS (APAE)

ABSTRACT: This research sought to verify if the work developed by the APAE Ananindeua Social Assistance (State of Pará) with families in situation of social vulnerability is related to the promotion of education and the realization of human rights. The study was based on a qualitative and qualitative approach, based on inductive reasoning, in order to investigate the work carried out by the APAE Social Service sector, based on a sample of 51 subjects (34% of the universe Of 148), using questionnaire with structured questions in order to know the impact of this type of work with the families. Thus, the research observed that the vast majority of respondents believe that the APAE, by developing a Social Service provided to families in situations of social vulnerability, generates a significant social impact, through the knowledge acquired from educational practices, what constitutes An institution that defends the citizenship of these families, insofar as it develops socio-educational actions that seek to solve specific problems of each family nucleus, promote education for citizenship and human rights and, finally, bring dignity to families in situations of poverty and inequality social.
KEYWORDS: Disabled Persons. Human rights. Poverty. Community Participation.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o trabalho do Assistente Social no atendimento de famílias em situação de risco atendidas pela APAE – Ananindeua (estado do Pará), bairro do Coqueiro. Molaib (2006) apresenta como situações de risco pessoal ou social na infância e adolescência casos de abandono e negligência; abuso e maus-tratos na família e nas instituições; exploração e abuso sexual; trabalho abusivo e explorador; tráfico de crianças e adolescentes; uso e tráfico de drogas; conflito com a lei, em razão de cometimento de ato infracional. Assim, podemos entender que a situação de risco pode ser considerada como toda e qualquer situação que possa comprometer o desenvolvimento físico e emocional do indivíduo por causa da ação ou omissão dos pais ou responsáveis, da sociedade ou do Estado (BRISOLA, 2012).

O público atendido pela APAE Ananindeua instituição é formado por moradores do município de Ananindeua, famílias que tem crianças com algum tipo de deficiência (física ou mental), geralmente muito pobres e carentes, que recebem o apoio da APAE, no sentido de viverem com mais dignidade, tendo seus direitos respeitados e amparados.

De acordo com Fonseca (2013) a Política de Assistência Social, após passar por inúmeros debates e estudos, alcançou o patamar de benemerência, constituindo-se um tipo de assistencialismo para uma nova configuração de institucionalidade. O Serviço Social é fundamental no combate às desigualdades sociais, econômicas e culturais.

Para Abramovay et al (2002) e Guerra (2007) a vulnerabilidade social pode

ser compreendida como uma situação em que recursos e habilidades de determinado grupo social são incapazes e até e inadequados para aproveitar de maneira satisfatória as oportunidades oferecidas pela sociedade. É nesse tipo de vulnerabilidade social que sobrevivem as crianças e adolescentes de famílias fragilizadas. Trata-se de um problema que não é novidade, pois sua extensão na história da humanidade o coloca como um fenômeno social que, a despeito das leis em vigor, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, tal problema persiste na realidade nacional. Ou seja, o risco social está presente na realidade de crianças oriundas de lares esfacelados ou sem estrutura familiar, pois tais crianças encontram-se na situação de risco físico, moral e social (IAMAMOTO, 2004).

Coimbra (2001) enfatiza o sentimento de impotência que grupos vulneráveis sentem diante de saberes dominantes, tal sentimento se mostra um dos mais graves tipos de violência simbólica a esses grupos, pois atinge também a dimensão estrutural, devido principalmente à frágil situação socioeconômica dentro destas famílias.

No âmbito internacional, um exemplo da preocupação com essa questão é a Convenção dos Direitos da Criança/89, que serviu de fonte inspiradora ao Brasil na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, o qual entrou em vigor em 14 de outubro de 1990. Tal Convenção, em seu art. 2º, afirma que os Estados-partes respeitarão os direitos ali previstos e assegurarão a toda criança sujeita a sua jurisdição, sem discriminação de qualquer tipo, independentemente de qualquer condição, tais como de raça, cor, sexo, língua, entre outros, o acesso aos chamados direitos fundamentais (SANTOS, 2006).

Nesse sentido, o presente artigo consiste em analisar um trabalho que vem sendo feito pelo Serviço Social da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), seção Pará, há 17 anos, junto a famílias carentes e em situação de risco, no que se refere ao trabalho desenvolvido pela assistência social a essas famílias.

2 | METODOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Essa sessão trata da metodologia empregada no desenvolvimento da pesquisa, com a finalidade de apresentar sua abordagem teórica, seus objetivos e suas formas de procedimento, estando diretamente relacionada ao objeto da pesquisa em si, a saber, a investigação do serviço social desenvolvido na APAE de Ananindeua, por ser necessário na compreensão do passo a passo da investigação feita na instituição objeto de estudo.

Desse modo essa pesquisa de investigação do trabalho desenvolvido pelo setor de Serviço Social da APAE, descreveu suas atividades, interpretando o significado desse tipo de trabalho junto às famílias. Também teve caráter de pesquisa documental, de campo e participante. A análise de documentos sobre determinado assunto pode trazer revelações significantes ao estudo. E a pesquisa documental é uma fonte rica e estável de dados,

além de permitir uma leitura direta da fonte, já que seu conteúdo ainda geralmente não passou por um tratamento analítico, e pode ser usado segundo os objetivos da pesquisa. Esses dados brutos podem ser analisados pela pesquisadora, que vai interpretá-los sem intermediários.

Os documentos analisados inicialmente foram o Estatuto (especialmente a finalidade do Assistente social institucional) e histórico da APAE, cadastros das famílias, e relatórios técnicos da instituição. Esses documentos se mostraram importantes por terem informações fundamentais para se conhecer o trabalho social desenvolvido pela APAE.

A pesquisa de campo permitiu construir dados em contato direto com alunos ou pessoas com deficiência, pais ou familiares e professores, observando o tipo de abordagem usada nesse trabalho e no desenvolvimento das atividades cotidianas da instituição. Foi uma pesquisa participante porque a pesquisadora trabalha na instituição onde os dados serão construídos, e por ser uma oportunidade significante pelo contato direto que permitirá uma observação planejada sistematicamente e registrada metodicamente, com verificações *in loco,* permitindo maior controle em sua validade e segurança, e desse modo os sentidos são utilizados na observação de determinados aspectos da realidade.

Os instrumentos de construção de dados serão baseados em entrevistas estruturadas, feitas junto às famílias atendidas, que participam das atividades na APAE, por ser também uma fonte importante na construção dos dados.

As perguntas feitas às famílias foram relacionadas a:

1 – Quanto tempo já faz parte da APAE?
2 - Renda familiar
3 - Qual o tipo de deficiência da criança atendida na APAE?
4 – O que mudou no comportamento da criança após a entrada na APAE?
5 – Mudou alguma coisa no desempenho escolar da criança?
6 – O trabalho desenvolvido pela APAE pode ser considerado uma educação cidadã?
7 – Após passar a fazer parte da APAE, sua família se sentiu mais digna e merecedora de cuidados especiais?
8 – Após passar a fazer parte da APAE, sua família se sentiu mais digna e merecedora de cuidados especiais?
9 - Você acredita que a APAE é uma instituição que ajuda a pessoa com deficiência e seus familiares em relação a situação de pobreza e desigualdade social?
10 – As atividades educativas desenvolvidas pela APAE fortalecem os direitos fundamentais da pessoa humana?

Tabela 1- Perguntas para pais e responsáveis da APAE- Ananindeua.

Fonte: confecção do autor.

Assim, as perguntas foram realizadas aos pais e responsáveis nos intervalos dos atendimentos desenvolvidos pela APAE Ananindeua, quando foi explicado o objetivo

do questionário e seus fins acadêmicos. Foi especialmente esclarecida a condição de anonimato no fornecimento das informações, bem com a necessidade de respostas fidedignas aos questionamentos.

3 I APAE DE ANANINDEUA

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Ananindeua é uma entidade civil, filantrópica, de caráter educacional, cultural, assistencial, de saúde, de estudo e de pesquisa, desportivo e outros, sem fins lucrativos, tendo sede e foro em Ananindeua. A APAE de Ananindeua tem por missão promover e articular ações de defesa de direitos e prevenção, orientações, prestação de serviço, apoio a família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e à construção de uma sociedade justa e solitária.

São os seguintes os fins desta APAE, nos limites territórios do seu município:

> I - Promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, e transtornos globais do desenvolvimento, em sua ciclos de vida: crianças, adolescentes, adultos e idosos, buscando, assegurar-lhes o pleno exercício da cidadania;
>
> II - Prestar serviço de habilitação e reabilitação ao público e a promoção de sua integração à vida comunitária no campo da assistência social, realizando atendimento, assessoramento, defesa e garantia de direitos, de forma isolada ou cumulativa às pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla, e para suas famílias;
>
> III - Prestar serviços de educação especial às pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla;
>
> IV - Oferecer serviços na área da saúde, desde a prevenção, visando assegurar uma melhor qualidade de vida para as pessoas com deficiência, preferencialmente intelectual e múltipla.

De acordo com o histórico da APAE Ananindeua (2012), ela foi inaugurada no dia 06/11/1999 com a presença de autoridades, alguns funcionários que iriam compor o quadro de funcionários e pessoas da comunidade. Na época recebeu o nome de Associação de Pais e Responsáveis dos Excepcionais, em virtude de ser fundada pela Federação Nacional das APAE'S, informação encontrada em regimento nacional das APAE'S, no ato da inauguração e até hoje é a única que existe no município.

De 1999 a 2013 houve várias mudanças na instituição. Em 2013 a instituição foi reconhecida no caráter dos atendimentos voltados a Assistência Social em virtude do projeto que a aprovou com o Certificado de Entidades Beneficentes da Assistência Social na Área da Educação - CEBAS, ocorrendo a mudança nos termos legais do trabalho exercido do Serviço Social. De 1999 até hoje, a instituição funciona com a oferta de dois centros de atendimento, ofertado em dois turnos: matutino e vespertino. A instituição localiza-se no município de Ananindeua, no bairro do coqueiro, conjunto Cidade Nova II,

rua SN 23, N°334. A construção da sede própria encontra-se concluída: na área térrea situa-se o Centro de Atendimento Multidisciplinar de Saúde - CAMS "Wolnia Douwich". O 1° piso destinado ao Centro de Atendimento Educacional Especializado "Mateus Henrique Furtado" - CAEE.

Na área da Assistência Social destacam-se serviços de atenção às famílias e as pessoas com deficiência. Na Atenção à Família e objetivando maior clareza de seus papeis são oferecidos: visitas domiciliares; grupos de reflexões e socioeducativos; palestras; plantão social; serviço de orientação e apoio; programa socioeducativo em meio aberto.

É oferecido, portanto, todo o apoio de que a família necessita emponderando-a para o enfrentamento das dificuldades cotidianas, apresentadas anteriormente, com segurança e sempre voltada para o desenvolvimento da plena cidadania de seus filhos ou parentes com Deficiência Intelectual e Múltipla.

A ação da APAE também ocorre na Atenção às Pessoas com Deficiência Intelectual e Múltipla e objetivando oferecer a oportunidade de conquistar o máximo de autonomia e independência, por meio de colônia de férias, programa de auto defensores e autodefesa.

Para que a missão da instituição seja alcançada, é fundamental o compromisso dos pais ou familiares, dos amigos, dos empresários, dos órgãos públicos e da comunidade em geral, residente no Município de Ananindeua.

3.1 A Assistência Social da APAE Ananindeua

A Assistência Social da APAE de Ananindeua dispõe do plano de Assistência Social de planejamento estratégico que organiza e norteia a execução da Política Nacional de Assistência Social de 2004, e também atende a uma perspectiva do Sistema Único de Assistência Social (SUAS).

Todavia, a Assistencial Social da APAE de Ananindeua trabalha com a medida de proteção básica, cujo objetivo é prevenir situações de risco através do desenvolvimento de potencialidades, aquisições e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários com os familiares dos usuários (Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla) atendidos naquela instituição.

Assim, serão descritos os objetivos gerais e específicos; as diretrizes e prioridades deliberadas, as ações e estratégias correspondentes para sua implementação, as metas estabelecidas, os resultados e impactos esperados, os recursos materiais humanos e financeiros disponíveis e necessários.

O objetivo geral da Assistência Social da APAE Ananindeua é oferecer Assistência Social aos usuários (pessoas com deficiência intelectual e múltipla) e seus familiares, fortalecendo a função protetivas das famílias, prevenindo a ruptura de seus vínculos e promover seu acesso e permanência de direitos (OLIVEIRA, 2011). Quanto aos objetivos específicos, busca promover ações que favoreçam a autonomia, dignidade e a inclusão social da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla; favorecer o acesso à benefícios,

programas e outros serviços sócio assistências, contribuindo para a inserção da família na rede de proteção social de Assistência Social e realizar ações com as famílias dos usuários enfocando a troca de informações sobre questões relativas a causa da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, promovendo espaço para troca de experiência (PIANA, 2009).

Entende-se por usuários, pessoas com Deficiência Intelectual Múltipla e seus familiares, beneficiários de programa de transferência de renda e benefícios assistenciais (BPC) ou ainda que atendam os benefícios, mas que ainda não foram contempladas.

3.1.1 O Atendimento Integral às famílias

Correspondem ao atendimento oferecido pelo Serviço Social as famílias dos usuários, de caráter continuada com o objetivo de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenindo a ruptura de vínculos, promovendo seu acesso e usufruindo de direitos e contribuir na melhoria da sua qualidade de vida.

Para isso, o Serviço Social atua realizando a acolhida como estudo social, visita domiciliar, orientação, acompanhamento familiar, atividades comunitárias, campanhas sócio educativas, informação, promoção ao acesso à documentação pessoal, mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio, desenvolvimento do convívio familiar e comunitário, mobilização para a cidadania, conhecimento do território, cadastramento sócio econômico, elaboração de relatórios e ou prontuários.

Palestras socioeconômicas correspondem aos serviços realizados em grupos com a finalidade de orientação, envolvendo as áreas do Serviço Social, Psicologia, Pedagogia e Parceiros da comunidade, possuindo o objetivo de esclarecer, informar, conscientizar e encaminhar usuários e seus familiares para o mercado de trabalho, cursos e oficinas com geração de renda.

As palestras socioeducativas abordam assuntos ou questões relacionadas a causa e ao direito das pessoas com deficiência intelectual, a fim de ampliar trocas de vivencias, desenvolver o sentimento de pertença e identidade, fortalecendo vínculos familiares, incentivando a socialização e a convivência comunitária, além de orientar a promover a prevenção pautada na defesa e afirmação dos direitos.

As oficinas de arte correspondem a um espaço destinado a realização de atividades artísticas como pintura, trabalhos artesanais, música (coral) e dança. Os pais e responsáveis são convidados a participar das oficinas dentro de um espaço de artes, possibilitando aos participantes o acesso a experiência e manifestações artísticas, culturais e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades. O objetivo das oficinas e de preparar a autonomia individual ou de grupo de acordo com a necessidade de cada um, reforçando habilidades cognitivas, gerando ocupação e renda, além de servir como um excelente instrumento de terapia. Importante mencionar que para realização de cada

oficina é produzido um projeto com os seguintes profissionais: Assistente Social, Pedagogo e Psicólogo; onde cada profissional é encarregado dos objetivos, metodologias, recursos humanos e financeiros para realização do mesmo, participando do espaço na construção do projeto e efetivação de parcerias com facilitadores.

Além disso, complementando o trabalho social com as famílias, fortalecendo a convivência familiar e comunitária. O Grupo de Apoio corresponde ao espaço destinado às famílias dos usuários a fim de proporcionar reflexão sobre o papel das famílias na proteção e na garantia de direitos da pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. Este trabalho realizado pelo setor de Serviço Social da APAE representa um esforço conjunto para contribuir com estudos que visam à compreensão do sistema familiar integrado por membro(s) com deficiência intelectual e múltipla. A pesquisa representa a importância do trabalho exercido pelo profissional do setor de Serviço Social juntamente com os familiares dos usuários.

3.2 A participação familiar

O setor de Serviço Social apoia as famílias que demonstram um grande interesse nas atividades ofertadas. Nesse contexto, o trabalho desenvolvido pelo Serviço Social da APAE torna-se muito importante para a participação dos responsáveis pelos usuários nas oficinas, já que a maioria dos participantes se encontra em um grau elevado de vulnerabilidade social, com destaque para a pobreza e até mesmo o desconhecimento de seus direitos.

Os pais são incluídos em terapias individuais e em grupos de apoio com Psicólogo e Assistente social, sendo constatado que a relação entre a família e profissionais tem sido muito útil para obtenção de conhecimentos que ajudam na tomada de decisões do que é mais benéfico para os usuários.

3.3 Serviço social e pobreza

De acordo com Iamamoto (2006, p.126), o serviço social, profissão que se insere na divisão social e técnica do trabalho social, tem na questão social:

> A base de sua fundação enquanto especialização do trabalho. 'Questão Social' apreendida enquanto o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade. (IAMAMOTO, 2006, p.126).

Iamamoto (2008) considera que a questão social se tornou uma preocupação central do serviço social, e por isso se faz necessário compreender os mecanismos que estão por trás dos processos de criminalização e naturalização do social, passando a ser dimensionada para o campo do dever moral.

E nesse ponto a pobreza surge como um fator a ser investigado, pois o processo de

criminalização da pobreza tem fortes marcas na história do Brasil, e de acordo com Telles (2001), essas marcas mostram-se evidentes no modo de se mostrar o lugar da pobreza na sociedade brasileira.

O fato de se ter uma cultura da pobreza vista enquanto natureza, sendo parte do cenário, acaba por neutralizar a história do Brasil. O autor busca refletir sobre esse lugar ocupado pela pobreza no "horizonte simbólico da sociedade" (TELLES, 2001; MORAES, 2011).

Este autor considera que esse cenário onde figura pobreza no Brasil, enquanto um horizonte simbólico tornou-se tema de opinião pública e de estudos acadêmicos, que passaram a investigar sobre modos de vida, costumes, formas de sentir, de amar, de viver e de morrer das populações "pobres", a fim de justificar embasamentos para "patologias sociais, crimes e comportamentos delinquentes" (TELLES, 2001).

Essa perspectiva desperta a atenção de pesquisadores que buscam relacionar o trabalho do serviço social com questões sociais envolvendo pobreza e desigualdades sociais, de modo a buscar embasamentos práticos e teóricos que promovam a transformação social no sentido de combater a criminalização da pobreza, negando-se a enxergá-la como um horizonte simbólico natural, que simplesmente faz parte da paisagem.

4 | RESULTADOS

Nesta sessão demonstram-se as informações obtidas junto aos pais das crianças excepcionais, a fim de conhecer suas opiniões sobre determinados assuntos que se relacionam a sua participação na APAE de Ananindeua. Esse tópico está diretamente relacionado ao objetivo geral do artigo, por responder as indagações feitas na problemática do mesmo.

Desse modo se faz fundamental para se compreender os impactos do serviço social desenvolvido pela APAE junto às famílias. Assim, das 148 famílias que fazem parte da APAE Ananindeua, pelo menos 51 delas (amostra de 35%) responderam ao questionário da pesquisa e o resultado é o que se segue:

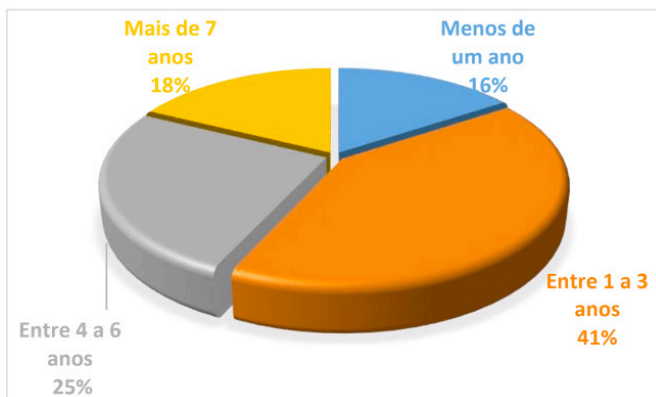



Gráfico 1 – Tempo de cadastro na APAE

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Verificou-se nestes dados que a maioria das famílias que recebem assistência estão entre 1 a 3 anos (41%), vindo em seguida as que estão entre 4 a 6 anos (25%), e as que estão a mais de 7 anos (18%).

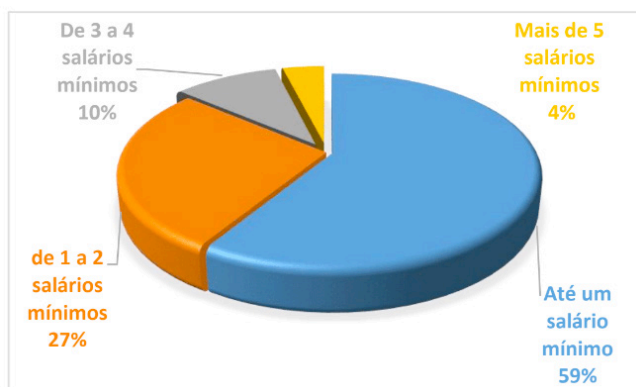



Gráfico 2 – Variação do ganho financeiro das famílias/ renda familiar.

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

A construção de dados demonstra que a maioria famílias entrevistadas recebem até um salário mínimo (59%), ou seja, são famílias muito carentes, vindo depois as que ganham de um a dois salários mínimos (27%).

Quanto ao tipo de deficiência encontrado entre as famílias, foram identificados com diagnóstico: 12 com síndrome de down, 7 com paralisia cerebral, 6 com atraso no desenvolvimento intelectual, 2 com hidrocefalia, 5 com retardamento mental, 3 com

deficiência de coordenação motora, 8 com transtorno do espectro autista e 8 que ainda não têm laudo diagnóstico.

Dos sujeitos entrevistados, 51 afirmaram que a criança passou a ser mais sociável e ninguém afirmou que nada mudou após a entrada na APAE.

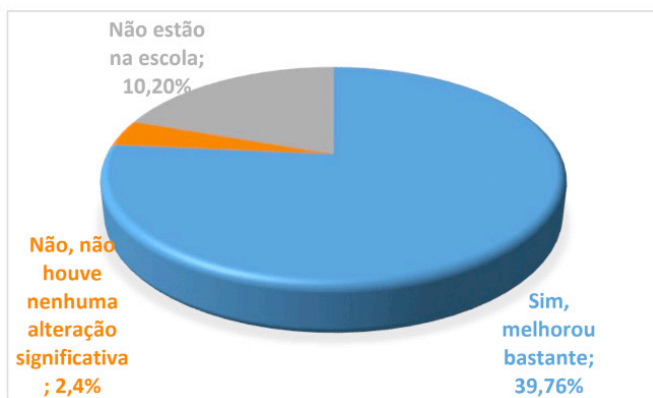



Gráfico 3 – Desempenho escolar das crianças após APAE

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O desempenho escolar da criança atendida pela APAE teve uma significativa melhora após a atenção recebida na instituição. Pode-se verificar que a grande maioria melhorou bastante (76%). As que ainda não estão estudando são pelo menos 10 (20%), e pelo menos duas famílias acreditam que não houve nenhuma alteração significativa.

Quanto às questões de 6 a 10, houve unanimidade nas respostas, sendo todas positivas, ou seja, 51 sujeitos: 6 confirmaram que o trabalho desenvolvido pela APAE pode ser considerado uma educação cidadã; 7 que o trabalho desenvolvido pela APAE consegue fortalecer a dignidade da pessoa humana; 8 que após passar a fazer parte da APAE, sua família se sentiu mais digna e merecedora de cuidados especiais; 9 acreditam que a APAE é uma instituição que ajuda famílias carentes e em situação de pobreza e desigualdade social e 10 afirmaram que as atividades educativas desenvolvidas pela APAE fortalecem os direitos fundamentais da pessoa humana.

Estes resultados demonstram a importância do trabalho desenvolvido pelo Serviço Social da APAE Ananindeua, no sentido de promover a dignidade e os direitos humanos, ajudando a desenvolver a capacidade associativa e social das crianças, bem como a satisfação dos pais que reconhecem que mudanças positivas estão acontecendo em suas famílias após sua entrada e participação das atividades desenvolvidas pela APAE.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado como Assistente Social no atendimento de famílias em situação de risco atendidas pela APAE Ananindeua (Estado do Pará), verificou que o público atendido pela instituição é composto por pessoas que apresentam algum tipo de deficiência e que seus familiares se enquadram em um grupo de baixa renda e que são carentes em sua maioria e a APAE se mostrou um ponto de apoio a essas famílias ajudando-as a viver com mais dignidade, com seus direitos respeitados.

Porém, observou-se também que há uma grande rotatividade de famílias cadastradas, o que demonstra a necessidade de se aprofundar mais nos trabalhos desenvolvidos a fim de que estas famílias possam ter mais tempo para absorver os conhecimentos e informações obtidas junto aos profissionais da instituição.

Desse modo, foi constatado que o trabalho desenvolvido pela Assistência Social a APAE Ananindeua junto a famílias em situação de vulnerabilidade social está relacionado à promoção da educação e da efetivação dos direitos humanos, pois a grande maioria das famílias acredita que o trabalho pode esclarecer questões que em muitos casos desconhecidos sobre a garantia de direitos expostos em Constituição Federal.

Verificou-se ainda que é importante que a família construa conhecimentos sobre as deficiências de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades, que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitosas, garantindo-se assim maior eficiência na busca pela superação de barreiras que que caracterizam situações de pobreza e desigualdade social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY M.; CASTRO M.G.; PINHEIRO L.C.; et.al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina:** desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

BRISOLA E. Estado Penal, Criminalização da Pobreza e Serviço Social. **Revista Ser Social**, Brasília, v. 14, n° 30, p. 127-154. 2012.

COIMBRA C. Operação Rio: o mito das classes perigosas. Rio de Janeiro: **Oficina do Autor**; Niterói: Intertexto. 2001.

FONSECA T.M. A deficiência no interior da política de assistência social: um balanço sócio-histórico. **O Social em Questão** - Ano XVII - nº 30. 2013.

GUERRA Y. O projeto profissional crítico: estratégia de enfrentamento das condições contemporâneas da prática profissional. In: **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n.91. 2007.

IAMAMOTO M.V. **As dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo**. Serviço Social e saúde: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez. 2006.

IAMAMOTO M.V. **As dimensões ético-política e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. Trajetórias e desafios.** Seminário Latinoamericano de Escuelas de Trabajo Social, San José, Costa Rica. 2004.

IAMAMOTO M.V. **Serviço Social em tempo de Capital e Fetiche**: Capital financeiro, trabalho e questão social. São Paulo: Cortez. 2008.

MOLAIB M.F. Crianças e adolescentes em situação de risco e suas relações com a instituição Conselho Tutelar . Jus Navigandi, 2006.

MORAES. Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais.** São Paulo. Editora Atlas S.A. 2011.

OLIVEIRA F.M.G. Deficiência e família no contexto da assistência social. **APAE Ciência.** Revista Científica. 3ª Edição. 2011.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica. 2009.

SANTOS C.M. **Os Instrumentos e Técnicas:** Mitos e Dilemas na formação profissional do Assistente Social. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. 248 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.

TELLES V.S. **Pobreza e Cidadania.** São Paulo: Editora 34. 2001.

CAPÍTULO 19

REFLEXÕES ACERCA DA MOBILIDADE URBANA: DESAFIOS DE ACESSIBILIDADE

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 06/03/2021

Andreia da Silva Neto
Faculdades Integradas Campo-Grandenses
FEUC/RJ
Campo grande - RJ
http://lattes.cnpq.br/7384057251301989

Sheila Venancia da Silva Vieira
Faculdades Integradas Campo-Grandenses
FEUC/RJ
Campo grande - RJ
http://lattes.cnpq.br/8010235633445123

RESUMO: O texto traz o recorte que parte de um trabalho de conclusão do curso de especialização elaborado pela primeira autora, pautando-se pela análise das condições de mobilidade das vias públicas do bairro Parque São Carlos, situado em Nova Iguaçu – RJ. Temática esta, que retrata parte do cenário encontrado na mobilidade urbana e o acesso de pessoas com deficiência. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho descritiva e exploratória. Foram observados trajetos de 05 (cinco) pessoas com deficiência, considerando calçadas e pontos de ônibus. Entretanto, os projetos de vias públicas devem ser criativos e ousados para endereçar os problemas de acessibilidade e mobilidade enfrentados pela cidade. Reconhecer a mobilidade urbana como condição de estratégia para inclusão de pessoas com deficiência foi identificada como um dos principais resultados encontrados, vez que, a mobilidade urbana impacta no direito de ir e vir das pessoas pela cidade. Foi possível também apontar para a atenção às necessidades de modificação das políticas públicas, sentimentos igualitários, efetivação de mudança social, investimento financeiro e, consequente, inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Mobilidade Urbana; Pessoas com Deficiência; Inclusão Social; Acessibilidade.

REFLECTIONS ABOUT URBAN MOBILITY: ACCESSIBILITY CHALLENGES

ABSTRACT: The clipping text is part of a work to conclude a specialization course prepared by the first author, based on the analysis of the mobility conditions of public roads in the Parque São Carlos neighborhood, located in Nova Iguaçu- RJ. This thematic, which portrays part of the scenario found in urban mobility and the access of people with disabilities. To this end, a qualitative research of a descriptive and exploratory nature was carried out. Routes of 05 (five) people with disabilities were observed, considering sidewalks and bus stops. However, public road projects must be creative and bold to address the accessibility and mobility problems faced by the city. Recognizing urban mobility as a strategic condition for the inclusion of people with disabilities was identified as one of the main results found, since, urban mobility impacts the right to come and go of people around the city. It was also possible to point to attention to the need to modify public policies, egalitarian feelings, effecting social charge, financial investment and consequent social inclusion.

KEYWORDS: Urban Mobility; Disabled People; Social Inclusion; Accessibility.

1 I INTRODUÇÃO

A mobilidade urbana pode ser entendida como as condições de deslocamento humano pela cidade, independente da forma de transporte empregada: coletivo ou individual, motorizado ou não (GOMIDE & GALINDO, 2013). Além disso, está profundamente relacionada à acessibilidade, ao direito e à necessidade que as pessoas têm de se locomover pelas cidades e espaços de circulação. As crescentes preocupações sobre o padrão de vida humana, os quais se relacionam a mobilidade urbana, que é considerada sustentável quando promove o acesso universal das pessoas à cidade e às oportunidades por elas oferecidas, contribui desta forma, para o desenvolvimento socioeconômico.

O objetivo do estudo é problematizar o panorama de mobilidade urbana para pessoas com deficiência[1], observado em alguns logradouros do bairro Parque São Carlos, localizado no município de Nova Iguaçu, por meio das barreiras e entraves de acessibilidade as quais pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida estão expostas.

Deve-se ressaltar que, ao poder público[2] incube-se o compromisso e obrigatoriedade quanto à oferta para a população, de um plano de mobilidade urbana, que promova um espaço público com maior qualidade de vida para todos e todas as pessoas que circulam em espaços coletivos sob sua responsabilidade.

Considera-se ainda imprescindível a participação de todas as pessoas, inclusive daquelas que possuem deficiência, pois, segundo Imrie (2000), a mobilidade e a capacidade de ir e vir são fundamentais para a identidade das pessoas, suas experiências de vida e oportunidades, principalmente para aquelas cuja mobilidade e padrões de movimento são limitados por circunstâncias sociais ou situacionais mais amplas sobre as quais se têm pouco ou nenhum controle.

2 I METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa ocupando um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que dificilmente pode ser traduzido em números (MINAYO, 2007). A pesquisa descritiva busca descrever as características e necessidades de uma determinada população, enquanto a pesquisa exploratória destina-se a desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideais, buscando

1 A Lei nº 13.146/ 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (promulgada em 2007), estabeleceram um novo conceito para pessoa com deficiência, “[...] Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, definia deficiência como” “[...] toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”.

2 O Poder Público, constituído pelo Poder Legislativo, Judiciário e Executivo, trabalha em esferas distintas, desempenhando competências típicas, mas sempre tendo em vista o bem comum. Fonte: https://dicionariodereito.com.br

minimizar o problema.

A pesquisa foi realizada em um bairro denominado Parque São Carlos, localizado no Município de Nova Iguaçu, que integra os munícipios localizados na Baixada Fluminense[3], Estado do Rio de Janeiro. Região esta que, aparentemente demonstra uma série de carências e fragilidades, tais como aquelas envolvidas na temática aqui abordada, e que, inclusive, ecoam vozes e relatos de pessoas com deficiência que tiveram como intuito chamar atenção para a relevância da mobilidade como critérios de inclusão em amplo aspecto.

Os relatos foram coletados de maneira informal pela primeira autora, sob orientação da segunda autora, por meio da abordagem e respostas anônimas e voluntárias dos participantes durante seu trajeto em vias públicas de circulação do bairro, entre os dias 22 de novembro e 05 de dezembro de 2018.

Para compor a base dessa pesquisa, foram registradas imagens de calçadas e pontos de transporte coletivo presentes nos trajetos da população em geral, bem como das pessoas com deficiência, considerando um percurso de aproximadamente 200metros. Foi selecionada ainda, por meio de busca simples no sítio eletrônico “Google Acadêmico”[4], o Diagrama dos eixos, categoria central e subcategorias emergentes da análise das postagens de páginas pessoais relacionada as pessoas com deficiência. O intuito pautou-se pela apresentação e discussão dos resultados, por intermédio de análise qualitativa, constatando que, apesar de transcorridos seis anos da publicação da Lei 12.587/2012[5], as pessoas com deficiência ainda anseiam por mobilidade urbana em muitas das cidades fluminenses.

---

3 Sob o ponto de vista físico-geográfico, a expressão Baixada Fluminense, muito comum no estado do Rio de Janeiro, corresponde a todas as superfícies planas e de baixas altitudes que se estendem desde a linha de costa até as falésias dos Tabuleiros (no Norte Fluminense) e até as encostas das Colinas e Maciços Costeiros (que antecedem, na direção do interior, as escarpas da Serra do Mar), além de acompanharem os vales fluviais que penetram muitos quilômetros para o interior. São planícies – ou baixadas – que recebem inúmeras denominações locais: Baixada dos Goytacazes ou Campistas, Baixada dos Rios Macaé e São João, Baixada de Sepetiba. Fundação Ceperj (2013).

4 Google Acadêmico é uma ferramenta criada para que o usuário busque e encontre literatura acadêmica diversa. https://scholar.google.com.br

5 Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012, que institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade. Para saber mais, ver http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12587.htm

Fig 1: Diagrama dos eixos categoria central e subcategorias emergentes da análise

Fonte: Barbosa, 2015

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

A mobilidade urbana e/ou a acessibilidade foi à temática predominante das cinco conversas/entrevistas realizadas. Nelas, também abrangem a temática relacionada à mobilidade visual por questões de problemas nas calçadas: profundamente desgastadas e sem conservação, com buracos, entulhos, inacabadas, ou, simplesmente inexistentes; falhas na disponibilidade de rampas que, em muitos casos, encontram-se obstruídas por postes e outros obstáculos ou que não apresentem ligação com o outro lado da rua.

O trecho abaixo, extraído de uma das conversas de base neste estudo, corrobora com a "identificação das dificuldades de mobilidade" e aponta a urgência de modificações.

> As pessoas com deficiência têm dificuldades para se locomover nas cidades, pois, temos falta de acesso, por exemplo, em ruas apertadas, calçadas cheias de obstáculos e que não comportam um cadeirante; transporte como barreira à locomoção; ausência de apoios que dificultam a locomoção de pessoas com deficiência visual ou calçadas com acesso aos idosos e pessoas vítimas de problemas nas articulações, causando a falta de equilíbrio motor. (ENTREVISTADO 1, 02/12/2018)

> Uma das coisas que mais me chama a atenção é a falha na construção de rampas rebaixadas nas calçadas. Já vi rampas que são obstruídas por

> postes, buracos, que estão pela metade, ou ainda que não têm ligação com o outro lado da rua. O cadeirante desce por uma rampa e do outro lado não há nenhuma. Eu sou um simples usuário comum das calçadas, não tenho conhecimento de engenharia, mas imagino que é necessário haver um estudo para fazer isso direito, não é mesmo? (ENTREVISTADO 2, 28/11/2018)

As dificuldades cotidianas das pessoas com deficiência têm se tornando cada vez maiores no decorrer dos anos. De acordo com Teles (2007), a mobilidade urbana cresceu exponencialmente e se complexificou pela imensa cadeia de necessidades de deslocamentos diários que se formou devido à dispersão urbanística residencial e à desnuclearização das atividades proveniente de novas formas de organização profissional e novos estilos de vida. Provocado pelo aumento das distâncias e o crescimento da necessidade de uso de meios de transporte, bem como, pela acelerada desorganização do espaço público, a criação de barreiras urbanísticas que impedem o acesso de pessoas com deficiência à cidade e, consequentemente, a exclusão dessas pessoas, apesar das leis e normas de acessibilidade vigentes.

No Brasil, em janeiro de 2012, começou a vigorar a Lei 12.587 que institui a Política Nacional de Mobilidade Urbana, que visa organizar os modos de transporte, infraestrutura e os serviços que garantam o deslocamento de pessoas e cargas nos territórios dos municípios, demandando que estes elaborem seu Plano Municipal de Mobilidade Urbana (BRASIL, 2012). Um aspecto importante dessa política é sua fundamentação na acessibilidade e na equidade de pessoas, conforme especificam seus princípios, expressos no artigo 5º da referida lei:

> Art. 5º - A Política Nacional de Mobilidade Urbana está fundamentada nos seguintes princípios: I – acessibilidade universal; II – desenvolvimento sustentável das cidades, nas dimensões socioeconômicas e ambientais; III – equidade no acesso dos cidadãos ao transporte público coletivo; IV – eficiência, eficácia e efetividade na prestação dos serviços de transporte urbano; V – gestão democrática e controle social do planejamento e avaliação da Política Nacional de Mobilidade Urbana; VI – segurança nos deslocamentos das pessoas; VII – justa distribuição dos benefícios e ônus decorrentes do uso dos diferentes modos e serviços; VIII – equidade no uso do espaço público de circulação, vias e logradouros; e IX – eficiência, eficácia e efetividade na circulação urbana (Brasil, 2012).

Portanto, o redesenho inclusivo do bairro citado na pesquisa compreende uma série de realizações, as quais emergiram neste estudo. É perceptível a crescente desconexão com as realidades e necessidades que se configuram como básicas e capazes de atender às demandas de toda população, inclusive das pessoas com deficiências que, muitas vezes, possuem dificuldades até para sair de casa, como expresso nos diálogos que foram analisados neste estudo e ilustrada pelas imagens que retratam um recorte da realidade local.

Fig 2: Calçadas obstruídas ou inacabadas

Fonte: Arquivo particular

Fig 3: Dificuldade de locomoção

Fonte: Arquivo particular

As pessoas com deficiência, familiares, amigos, entidades e demais atores da sociedade civil organizada, em tese, deveriam receber amparo e acesso aos direitos básicos, por meio da ação dos membros dos poderes públicos e instâncias de controle social. A escuta e observação para as demandas sociais, bem como, as ações em projetos urbanos de acessibilidade e inclusão social precisam corresponder aos anseios e expectativas da sociedade. O acesso ao transporte público, calçadas transitáveis, semáforos sem sinalização sonora, pisos táteis, e tantas outras estratégias de acesso, precisam oportunizar o direito fundamental de ir e vir de todos, inclusive e prioritariamente de pessoa com deficiência.

Tudo isso precisa chegar à periferia, não há mais espaço apenas para ações estanques, como aquelas que tornam acessíveis apenas um local ou outro, à fim de criar uma ilusão de que a cidade está sendo pensada para todos. (GARCIA, 2013)

O trecho de uma das entrevistas analisadas evidencia esta necessidade, bem como demonstra a importância de melhor concatenação entre as leis vigentes e a efetivação do planejamento urbano:

> A legislação é clara e tem que ser cumprida. Não podemos mais ficar nos desculpando por nossas cidades pouco acessíveis. É necessário planejar bem frente a desafios tão grandes e recursos limitados. É aproveitar a Política Nacional de Mobilidade Urbana, que determina que municípios com mais de 20 mil habitantes elaborem e apresentem um Plano Municipal de Mobilidade Urbana, para planejar e priorizar as questões relativas à acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência. (ENTREVISTADO 4, 02/12/2018).

Dessa maneira, cabe destacar que, embora existam leis e programas voltados à mobilidade urbana e à inclusão das pessoas com deficiência no Brasil, inclusive no que concerne à previsão de destinação orçamentária para obras de reurbanização das cidades e investimento nem sempre são realizadas e/ ou têm sua ação restrita a algumas cidades

ou áreas urbanas. A mobilidade urbana não pode ser encarada como um privilégio de alguns e sim como direito de todos. Por isso, precisam ser inseridas ações promotoras de mobilidade urbana de maneira mais eficaz, capazes de atender a todos, independentemente de suas necessidades.

O reconhecimento da mobilidade urbana como condição estratégica para a inclusão de pessoas com deficiência se consolidará na prática enquanto um dos aspectos – chave da efetiva promoção da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira, não permanecerá apenas como anseio e reivindicação de pessoas que se deparam cotidianamente com as barreiras urbanas que dificultam ou impedem que elas exerçam seu direito de ir e vir e tenham uma vida socioeconômica ativa.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistas analisadas demonstram que a mobilidade urbana de pessoas com deficiência não se configura como uma vaidade. Ao contrário, são instrumentos absolutamente concatenados com o próprio cotidiano dessas pessoas e com a realidade que as cerca e que são empregados para vivenciar suas necessidades.

Compreendemos que as entrevistas demonstraram que a mobilidade urbana é considerada pelas pessoas com deficiência como uma condição para a inclusão social, mas, para que isso se concretize, são necessárias mudanças por meio da identificação das dificuldades de mobilidade que enfrentam e da reivindicação de estratégias de acessibilidade que proporcionarão o efetivo reconhecimento por todas as esferas do poder público da necessidade de reurbanizar as cidades.

De acordo com os relatos e descrição dos problemas analisados, essas mudanças poderão se efetivar por meio de uma série de ações de promoção da mobilidade urbana, as quais se iniciam pelo planejamento, que deve ser articulado com ações educativas, pesquisas e tecnologias capazes de promover e programar a acessibilidade e a mobilidade urbana sustentável que contemple todas as pessoas, inclusive aquelas que possuem deficiência, o que implica o fato de que essas ações não podem se restringir às áreas centrais, mas devem ser executadas também nas periferias das cidades.

REFERÊNCIAS

ASSIS, M. G. C. **Novo secretário-adjunto da secretaria de estado dos direitos das pessoas com deficiência de São Paulo**. O blog das pessoas com deficiência. Disponível em http://pessoacomdeficiencia.blogspot.com/2014/04/novo-secretario-adjunto-da-secretaria.html Acesso em 06/03/2021

BARBOSA, A. **Mobilidade urbana para pessoas com deficiência no Brasil: um estudo em blogs**. urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana. 8. 10.1590/2175-3369.008.001.AO03.

BONFIM, R. **Site divulga fotos de calçadas malconservadas de Curitiba**. Curitiba: Gazeta do povo. Disponível em https://www.gazetadopovo.com.br/blogs/inclusilhado/site-divulga-fotos-de-calcadas-mal-conservadas-de-curitiba/. Acesso 06/03/2021

BRASIL. Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012. **Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana; revoga dispositivos dos Decretos – Leis nos 3.326, de 3 de junho de 1941, e 5.405, de 13 de abril de 1943, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto – Lei nº 5.454, de 10 de maio de 1943, e das Leis nº 5.917, de 10 de setembro de 1973, e 6.261, de 14 de novembro de 1975; e dá outras providencias**. Brasília: Diário oficial da União. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12587.htm Acesso em 06/03/2021

GARCIA, V. **Manifesto paulista pelos direitos das pessoas com deficiência no dia 7/8 em SP**. Deficiente Ciente. Disponível em http://www.deficienteciente.com.br/2013/08/manifesto-paulistapelos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-no-dia-0708-em-sp.html.Acesso em 06/03/2021

GOMIDE, A. À.,& GALINDO, E. P. (2013**). A mobilidade urbana: uma agenda inconclusa ou o retorno daquilo que não foi.**EstudosAvançados, 27-39. Htpp://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142013000300003

IMRIE, R. (2000). **Disability and discourses of mobility and movement**. Environment& Planning, 32 (9), 1641 – 1656

MINAYO, M.C.S. (2007). O **desafio da pesquisa social**. In M.C.S. Minayo, S. F.Deslandes & R. Gomes (Eds.). Pesquisasocial: teoria, método e criatividade (26 a. Ed.). Petrópolis: Vozes.

TELES P. (2007). **Desenhar cidades com mobilidade para todos – o caso prático da rede nacional de cidades e vilas com mobilidade para todos**. Cadernos Sociedade e Trabalho, 8,57-68.

CAPÍTULO 20

SOCIEDADE E DIREITO: MANUTENÇÃO DE PAPÉIS SOCIAIS E A IMPORTÂNCIA DA PROMOÇÃO DA MULHER

Data de aceite: 03/05/2021

Júlio César Pinheiro do Nascimento
Mestrando em Teologia pelas Faculdades Batista do Paraná (FABAPAR); Graduando em Educação Física
Terceiro Sargento da Polícia Militar de Minas Gerais
http://lattes.cnpq.br/3273557003731752

Samuel Henrique
Graduado em Teologia, Filosofia, Letras-Português e Direito. Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR)
É Advogado

RESUMO: O presente trabalho objetiva analisar o impacto da manutenção dos papéis sociais e a importância da promoção da mulher. A partir da demanda de um diálogo, faz-se necessário repensar o processo de formação dos envolvidos, sua atuação os possíveis reflexos nas relações humanas. A promoção da mulher traz este novo perfil onde essas não mais são percebidas como coadjuvantes, mas sim, como atrizes principais dispostas a dialogar, influenciar, construir e ajudar nos mais diversos contextos aos quais está inserida. Os homens por sua vez, percebendo a relevância do papel das mulheres passam a buscar sua ressignificação pessoal e em seus discursos, de modo que a patriarcalidade passa a ser apenas um instinto de proteção e não mais uma cadeia que subjuga as mulheres. A proteção e promoção da mulher unitário é, sem sombra de dúvidas, um facilitador no combate à violência, oportunização equânime e ainda como justiça social.

PALAVRAS-CHAVE: Sociedade. Papéis Sociais. Promoção da mulher. Igualdade. Patriarcalidade.

SOCIETY AND LAW: MAINTENANCE OF SOCIAL ROLES AND THE IMPORTANCE OF WOMEN'S PROMOTION

ABSTRACT: This paper aims to analyze the impact of maintaining social roles and the importance of promoting women. Based on the demand for a dialogue, it is necessary to rethink the process of training those involved, their performance and the possible effects on human relations. The promotion of women brings this new profile where they are no longer perceived as supporting, but as main actresses willing to dialogue, influence, build and help in the most diverse contexts to which they are inserted. Men, in turn, realizing the relevance of the role of women start to seek their personal resignification and in their speeches, so that patriarchy becomes just an instinct for protection and no longer a chain that subjugates women. The protection and promotion of unitary women is, without a doubt, a facilitator in the fight against violence, equal opportunity and also as social justice.

KEYWORDS: Society. Social Roles. Promotion of women. Equality. Patriarchability.

1 I INTRODUÇÃO

A vida passa rápido. Apesar do cálculo realizado em 2017 pelo Instituto Brasileiro de

Geografia e Estatística apontar que a média de vida em Minas Gerais é 77,2 anos (IBGE, 2017)[1], é necessário que além da longevidade física haja relevância na existência de cada indivíduo (CORTELLA, 2015). Tal relevância se manifesta à medida que o cidadão contribui para a harmonia e equilíbrio daquilo e daqueles que estão ao redor.

Obviamente, a busca deste equilíbrio não redunda em viver uma vida fora da realidade e imune a quaisquer intempéries ou discordâncias. Segundo Correa (2016), viver em harmonia não significa ausência total de conflitos, mas sim saber ouvir, ser flexível, tolerante a acolher as diferenças e não somente afirmar convicções próprias.

Neste cenário, os papéis sociais dos indivíduos (homens e mulheres) estão sob constante análise aprimoramento. A partir disso, diversos pensamentos podem ser construídos, de modo que as ideologias retrógadas, outrora prejudiciais ao desenvolvimento humano, possam ser substituídas por pensamentos oxigenados, benéficos, e promotores de igualdade e justiça, sobremodo, em relação às mulheres.

A discussão proposta neste estudo é norteada a partir do seguinte questionamento: Qual a importância da promoção da mulher para a manutenção do seu papel na sociedade? O objetivo deste estudo é, a partir de revisão de literatura, entender a importância da promoção da mulher, por meio do diálogo e ações que verdadeiramente manifestem essa promoção, além do entendimento de um sentido possível para o patriarcalismo.

Ao final da pesquisa, observa-se que a manutenção dos papéis sociais é substancialmente possível através da promoção da mulher, trazendo relevantes impactos para a sociedade. A mulher deve ser respeitada e protegida, além de ser oportunizado a esta uma vida com possibilidades justas e equânimes em relação aos homens.

2 | A BUSCA PELA IGUALDADE DA MULHER E O EMPODERAMENTO

Não é adequado falar acerca de igualdade sem frisar a importância da promoção da mulher. Dentro desta premissa de igualdade, a mulher é a atriz principal da sua própria existência e plenamente capaz de buscar a sua realização como indivíduo, assim como o seu sucesso social.

Em contrapartida, observa-se que há presente no cenário mundial uma acirrada disputa emocional, política e ideológica acerca de quais seriam os lugares e os papéis dos homens e mulheres dentro da sociedade e no seio das relações interpessoais. Os debates em torno de termos antigos como "patriarcalismo" e neologismos, como por exemplo o "empoderamento"[2], têm tomado relevante volume em meio a azáfama diária.

Discussões acerca da importância das mulheres e da defesa de seus direitos devem ser deflagradas diariamente, e não apenas em situações pontuais. Datas como o dia 08

1 https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18469-expectativa-de-vida--do-brasileiro-sobe-para-75-8-anos.html

2 Empowerment, descrito por Léon (2001).

de março[3] devem ser tomadas como aniversários simbólicos de uma luta, e não como ocasiões ímpares separadas para tratar de assuntos sobre a temática. Para Gonzalez, o 08 de março:

> [...] tem um importante papel na manutenção da identidade de um movimento amplo de mulheres e é um instrumento de mobilização e aglutinação das mulheres em torno da luta pela igualdade. Em um movimento tão amplo e disperso, que é característica do movimento de mulheres, a construção de um calendário de lutas pode ter um papel decisivo de mobilização e construção de uma identidade política, assim como a construção de símbolos, de dinâmicas próprias e o compartilhamento de uma história comum. (GONZÁLEZ, 2010, p. 17)

Assim como está caminhando para o fim um cenário profissional no qual o chefe é "o senhor dos seus empregados", os espaços para as arbitrariedades contra mulheres deveriam obedecer a tendência em diminuir. Inobstante, desde de 2008 observa-se que, por exemplo, no mercado de trabalho e remunerações, há divergências relevantes. Segundo Fontoura e Gonzalez

> As desigualdades de gênero existentes no mercado de trabalho são claramente evidenciadas nos rendimentos médios do trabalho. Em 2008, enquanto o trabalhador brasileiro do sexo masculino recebia em média R$ 1.070,00, as trabalhadoras ganhavam R$ 700,00, ou seja, 65% do rendimento dos homens. Esta diferença se amplia: i) na área rural, onde as mulheres recebem somente 38% do que recebem os homens; ii) nas faixas de idade mais avançada, nas quais as mulheres com 60 anos ou mais de idade recebiam 42% do que recebiam os homens na mesma faixa; e iii) nas camadas mais pobres, nas quais as mulheres das famílias com renda domiciliar per capita de até meio salário mínimo recebiam 51% do rendimento masculino nas mesmas famílias (FONTOURA; GONZALES, 2009, p.23).

Neste sentido, como forma de mitigar as diferenças, há a necessidade de se promover a reversão de cenários que desfavoreçam as mulheres, e ainda oportunizar a devolução de seu poder de construir seu futuro de maneira igualitária, através do empoderamento. O empoderamento feminino, segundo Cortez e Souza, implica no

> reconhecimento das restrições sociais a que a categoria está submetida e da necessidade de reversão dessa situação, por meio de mudanças em um contexto amplo/público (inserção em cargos de poder/decisão, educação não sexista e serviços de saúde adequados) e também em contextos mais específicos, ou individuais (aumento de auto-estima e autonomia, reorganização do trabalho doméstico, etc). (CORTEZ; SOUZA, 2008, p. 17)

Com o avanço da sociedade e com o aumento da velocidade das informações, a difusão dos direitos das mulheres e sua consequente promoção têm desencadeado transformações em todo o mundo e nas relações humanas.

---

3 Dia internacional da mulher.

3 | MODELO DE COMPETÊNCIAS E ADMINISTRAÇÃO FAMILIAR

Atualmente, fomenta-se em meio as organizações, a distribuição e a execução dos papeis de gestão, são pautados nas competências. O modelo de competências apresentado por Durand (1998) perpassa por 3 dimensões: Knowledge, Know-How and Attitudes (KKA), traduzidos ao português como Conhecimento, Habilidade e Atitude (CHA).

Para Durand, o modelo acima descrito não envolveria apenas questões técnicas, mas também cognitivas, importantes à execução de um determinado trabalho. Essa premissa promove um papel primordial: permitir que as diversas demandas e suas respostas sejam respondidas de acordo com a capacidade do indivíduo de fazê-lo, e não apenas por sexo, cor, idade, religião, etc.

Destarte, argumentando-se sobre capacidade pessoal da mulher, naturalmente deve-se excluir então a possibilidade de gestões pelo sexo ou pela opção sexual. Da mesma maneira, na construção dos papéis sociais[4], há também a necessidade de se pensar além dos limites impostos pelos séculos passados.

Partindo deste princípio, em uma relação familiar ou social, assim como uma organização, não se pode conceber, em pleno século XXI, um modelo de liderança totalitária e direcionada apenas por uma pessoa, seja homem, seja mulher. Para Borsa e Feil (2008), a visualização da mulher não apenas como objeto de maternidade permitiu que a mulher iniciasse sua ascensão no trabalho e na intelectualidade.

Para as autoras há um redirecionamento na vida das mulheres, e isso permite que façam suas escolhas com liberdade. Concomitantemente, as autoras afirmam que

> apesar da atual abertura para o acolhimento da mulher como profissional, destacamos sua dificuldade na conjunção dos papéis exercidos na esfera pública e privada. Se, antes, a mulher tinha pouca escolha, a saída para o mercado de trabalho e o advento da pílula anticoncepcional, entre outros, deram-lhe um poder de decisão e um universo de escolhas. Ao conquistar a saída de casa e poder escapar do determinismo biológico e social de sua existência, a mulher se descobriu cidadã e sujeito de seu desejo (BORSA; FEIL, 2008, p. 8)

Para as relações de afeto, independente do planejamento familiar (se pautado no modelo patriarcal ou outros modelos também válidos), entende-se que a possibilidade de decisões colegiadas é eficiente, uma vez que permite a expansão dos diversos cenários e suas variáveis situacionais. O diálogo favorece a observação de um evento por uma perspectiva mais ampla, ao mesmo tempo em que afasta a possibilidade de um regime ditatorial (em que apenas uma pessoa é o “responsável por tudo”) e sobremodo oportunizam a manifestação da vontade e decisão pessoal da mulher.

---

4 Este autor não coloca em questão, neste artigo, nem as opções sexuais de cada indivíduo (uma vez que não mudam a ideia de pacificação) nem as barbáries das “bestas-feras”, sejam de uma extremidade ideológica, ou seja de outra; que por sinal devem ser punidas com o máximo de rigor pela lei e pela sociedade. Manifesta-se aqui o pensamento da harmonia e equilibro da comunidade e da família, por meio do diálogo e seus diversos modelos de liderança saudável.

A promoção da mulher e de seus direitos deve ser fortalecida por toda a comunidade, sobremodo pelos homens, reconhecendo toda a falta e ultraje histórico promovidos pela desigualdade de gênero. O papel protetor do homem, construído ao longo dos tempos, deve ser discutido e não subjugado, de modo que a rusticidade e masculinidade possam coexistir com o comportamento de promoção da mulher e a defesa de seus direitos.

Ao mesmo tempo, a relevância do papel da mulher deve ser discutida, e jamais secundarizada. A igualdade é um horizonte que deve ser perseguido a medida que dialoga-se acerca da importância desta reinvenção da mulher (BORSA; FEIL, 2008) e dos conceitos ultrapassados dobre elas.

Destarte, entende-se que as relações sociais jamais devem ser fragilizadas pelos conceitos arcaicos que objetificavam as mulheres, e nem por conceitos pós-modernos e líquidos que banalizam a feminilidade e o papel social da mulher. Outrossim, devem ser fortalecidos pelos aspectos de promoção dos Direitos Humanos e promoção do bem estar dos seres humanos.

A empatia, nesses casos, passa a ser uma importante balizadora das condutas dos envolvidos nas relações e em seus meios de organização. Não há, a partir deste pensamento, espaço para definições dos papéis de "lavar pratos, arrumar casa, e cuidar das crianças" como sendo exclusivo das mulheres. Igualmente, não há espaço para que os papéis sejam definidos de acordo com o potencial econômico gerado por cada uma das partes envolvidas no relacionamento.

O valor do salário do homem e da mulher, assim como seus patrimônios pessoais, jamais deve determinar a importância do indivíduo para uma relação ou organização. Do mesmo modo, não há espaço para modelos patriarcais que sejam promulgados por meio do medo, controle absoluto e servidão da mulher. Para Rocha-Coutinho (2003), a mulher tem multiplicado suas funções, entretanto, não tem as suas responsabilidades compartilhadas (ROCHA-COUTINHO, 2003, p. 17), evidenciando um erro na leitura hodierna acerca das liberdades e direitos das mulheres.

4 I O ENTRELAÇAMENTO DOS PAPÉIS SOCIAIS E LIDERANÇAS SAUDÁVEIS

A proteção, defesa do cônjuge, a luta pela sobrevivência e subsistência estão entranhados em sua representação social ao longo da evolução da sociedade. Ademais, há a necessidade que as oportunidades de profissionalização, instrução e partilha de responsabilidades sejam expandidas, oportunizando crescimento equânime de ambos os gêneros.

No que tange aos aspectos da proteção no núcleo familiar, o cuidado com a harmonia familiar, e proteção da prole (para aqueles que optam por tê-la), estes são papéis que devem ser igualmente expandidos. É propenso, de certa forma, visualizar um entrelaçamento dos papéis sociais, num esforço mútuo para a promoção da dignidade, felicidade e bem-estar.

O limite da patriarcalidade passa então a ser tão somente o senso de cuidado sacrificial do homem por seu cônjuge, família ou equipe: nada mais que isso[5].

A mulher, com o avanço das discussões, legislações e promoção de direitos não mais está submetida ao senhorio de homem algum. Ela permanece livre para submeter-se ao que quiser, da mesma forma a não se submeter ao que discordar. Para Canezin (2004), atualmente, a mulher tem oportunidade de contemplar seus direitos individuais enfim tutelados pelo Estado. Neste sentido, a autora afirma que:

> Hoje, enfim, ela vê seus direitos individuais tutelados juridicamente, e nada mais será suficiente para mantê-la sob um regime opressivo ou sob o ponto de vista de liberdade limitada: somente o amor, o afeto, o respeito mútuo, a amizade, solidariedade e companheirismo constituem os fundamentos capazes de amalgamar as relações familiares entre a mulher, marido e filhos (CANEZIN, 2004, p. 154).

Uma liderança saudável não tem a ver com ditadura, abuso de poder, subjugamentos, outrossim, em conhecimentos, habilidades e atitudes de cada um. Por exemplo, se um cônjuge tem dificuldade com administração financeira familiar (descontrolado, por exemplo), faz parte de uma boa liderança entender que o outro pode ser mais capacitado para aquilo, seja homem, seja mulher. Isso vale para negócios, decisões críticas, aquisição de bens, etc.

Em sociedade sem diálogo e sem a complementação mútua dos papéis sociais de homens e mulheres, há uma eterna batalha pela liderança[6]. De um lado homens machistas que desejam se manter no poder (e em situação favorável, claro) e mulheres feministas que desejam não só arrancar o homem dessa cadeira, mas posteriormente assumi-la, perpetuando a falta de diálogo e aquela sensação que há um "troco" a ser devolvido.

As discussões e diálogos precisam atrair a pacificidade e a harmonia nas convivências interpessoais. Os debates, assim como os conhecimentos oportunizados, precisam expandir as visões sobre a temática "direito da mulher" e não as embaçar as perspectivas.

Conforme pensamento de Paulo Freire, a educação precisa ser libertadora. Quando isso não ocorre, o sonho do oprimido manifesta-se simplesmente no desejo de "se tornar o opressor" (FREIRE, 1987) e não quebrar as cadeias e ciclos da injustiça, sejam homens ou mulheres, negros[7] e brancos, entre outros.

---

5 Neste pensamento, oportunamente exclui-se dessa ideia todo o viés machista e impulsionador de quaisquer exercícios e fomentos de misoginias.

6 Nas relações familiares politizada, este autor entende que, sem liderança (da mulher ou do homem, de acordo com a organização de cada realidade), há uma eterna exposição de pensamentos bilaterais que, uma vez não conectados, levam a decisões dicotomizadas e singulares, fragilizando as relações e minimizando as possibilidades de harmonia.

7 Seria, a título de ilustração, como se negros lutassem atualmente para ter o direito a "escravizar pessoas brancas", em respostas e reparação às barbáries do período escravocrata do passado. Inconcebível ideia, nota-se.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hodiernamente, observa-se um ofuscamento deste primoroso marco e busca de direitos, em meio a porfias por motivos políticos e ideológicos. Baseado na disputa de poder, e na briga de "quem não se submete a quem", "quem é mais importante", "quem deve estar acima de quem", perde-se o foco na promoção dos direitos, e dá-se lugar a um retrocesso das relações interpessoais.

A defesa dos direitos da mulher, assim como a promoção da mulher, manifesta que o gênero feminino é igualmente capaz. A promoção da mulher requer oportunidades de profissionalização educação superior, e consequência disso, a ocupação dos cargos de gestão nas empresas, nos altos postos militares, assim como a percepção de salários justos, de acordo com a função desenvolvida. Ao mesmo tempo, esta promoção manifesta-se no direito da mulher em decidir seus próprios caminhos, relacionamentos, e ainda, o direito de lutar vigorosamente contra qualquer ameaça aos seus interesses.

Portanto, diante do exposto conclui-se que a promoção dos Direitos Humanos, sobremodo pela promoção da mulher, é muito importante para o desenvolvimento harmônico e equânime da sociedade. Esta premissa permite que todo o público feminino possa ascender politicamente, socialmente, intelectualmente, entre outros.

Os homens precisam internalizar que a luta pelas mulheres é a luta pela igualdade. As mulheres precisam internalizar que a luta de uma é a luta de todas, mas que essa luta não deve ser para dar uma "resposta aos homens", mas sim, pela promoção social e dos direitos da mulher. Discriminação existe, e precisa ser combatida com o máximo rigor e vigor.

Sugere-se mais estudos sobre esta temática, uma vez que não fez parte do escopo deste trabalho, e nem seria possível, esgotar todo o tema.

REFERÊNCIAS

BORSA, Juliane Callegaro; FEIL, Cristiane Friedrich. **O papel da mulher no contexto familiar: uma breve reflexão**. 13 Jun. 2008. Disponível em: https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0419.pdf. Acesso em: 10 Jan. 2021.

CANEZIN, Claudete Carvalho. A mulher e o casamento: da submissão à emancipação. **Revista Jurídica Cesumar**, Maringá, v. 4, n. 1, pp. 144-156, 2004.

CORREA, Vivian. A importância do diálogo e da comunicação não-violenta no desenvolvimento do líder. **Comunicação com líderes e empregados**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 118-121, 2016. Disponível em: https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2016/09/Artigo-Ebook_A-importância-do-diálogo-e-da-comunicação-não-violenta-no-desenvolvimento-de-um-líder_Vivian-Correa.pdf. Acesso em: 10 Mar. 2021.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Qual é a tua obra?**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2015.

CORTEZ, Mirian Béccheri; SOUZA, Lídio de. Mulheres (in)Subordinadas: o Empoderamento Feminino e suas Repercussões nas Ocorrências de Violência Conjugal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** v. 24, n. 2, pp. 171-180, 2008.

DURAND, T. **Forms of incompetence**. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT. Oslo: Norwegian School of Management, 1998.

FONTOURA, Natália de Oliveira; GONZALEZ, Roberto. Aumento da participação de mulheres no mercado de trabalho: mudança ou reprodução da desigualdade? **Mercado de Trabalho (IPEA),** v. 41, p. 21-26, 2009.

GONZÁLEZ, Ana Isabel Álvares. **As origens e a comemoração do dia internacional das mulheres**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Expectativa de vida do brasileiro sobre para 75,8**. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18469-expectativa-de-vida-do-brasileiro-sobe-para-75-8-anos.html. Acesso em: 10 Mar 2021.

LEÓN, M. El empoderamiento de las mujeres: encuentro del primer y tercer mundos em los estudios de género. **La ventana**, v. 13, p. 94-106, 2003. Disponível em: http://publicaciones. cucsh.udg.mx/pperiod/laventana/Ventana13/vetana13-4.pdf. Acesso em: 10 Mar. 2021.

ROCHA-COUTINHO, M. L. Novas opções, antigos dilemas: mulher, família, carreira e relacionamento no Brasil. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 1, p. 2–17, 2003.

CAPÍTULO 21

TRAJETÓRIA DE VIDA, AUTOETNOGRAFIA E GÊNERO: RESSIGNIFICAÇÃO DA EXISTÊNCIA A PARTIR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM TURISMO

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 19/03/2021

Aparecida de Fátima Pereira Balbina
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, curso de Graduação em Turismo
Dourados - Mato Grosso do Sul
https://orcid.org/0000-0003-2429-8406

Márcia Maria de Medeiros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Docente do curso de Graduação em Turismo
Dourados – Mato Grosso do Sul
http://orcid.org/0000-0002-1116-986X

RESUMO: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a relação entre o conhecimento produzido pela história de gênero e a trajetória de vida como categoria de análise. Para tanto, estuda as questões que correlacionam a chamada história vista de baixo, com a ressignificação da existência a partir de uma pesquisa autoetnográfica, abordando a importância da formação em curso de graduação na trajetória de vida da autora principal. O estudo revelou a importância que as políticas públicas têm para a redução das desigualdades sociais, pois constituem ações que efetivam uma melhor distribuição de renda, proporcionando o acesso à educação. Verificou-se também que o curso de Turismo permitiu à autora principal adquirir conhecimentos relacionados com a área da formação, além de proporcionar possibilidades até então inimagináveis, permitindo uma mudança na forma como a autora entende o mundo e os seus sentidos.

PALAVRAS-CHAVE: Vivências; História de vida; Mulheres.

LIFE TRAJECTORY, SELF-ETHNOGRAPHY AND GENDER: RESSIGNIFICATION OF THE EXISTENCE FROM THE GRADUATION COURSE IN TOURISM

ABSTRACT: This article aims to reflect on the relationship between the knowledge produced by the history of gender and the trajectory of life as a category of analysis. To this end, it studies the issues that correlate the so-called history seen from below, with the re-signification of existence from an autoetnographic research, addressing the importance of training in a graduation course in the life trajectory of the main female author. The study revealed the importance that publics politics have for the reduction of social inequalities, as they constitute actions that effect better income distribution, providing access to education. It was also found that the Tourism course allowed the main female author to acquire knowledge related to the training area, in addition to providing previously unimagined possibilities, allowing a change in the way the female author understands the world and its senses.

KEYWORDS: Experiences; Life History; Women.

1 I INTRODUÇÃO

As pesquisas de cunho autoetnográfico tem apresentado grande importância na área

das Ciências Sociais, surgindo enquanto um campo no qual se destaca o entendimento que os atores sociais possuem em relação à realidade que os cerca. Esse processo demanda a autorreflexão daquele que participa do processo envolvendo a autoetnografia, trazendo a tona novas possibilidades de trabalho as quais possuem como ferramentas a memória do sujeito, suas experiências pessoais, sua trajetória de vida e as significações e ressignificações de si que são construídas durante a sua existência.

Diante do exposto, este artigo tem por objetivo abordar a trajetória de vida e as experiências que acompanham o significado da existência de uma mulher sul-mato-grossense que vive no interior do estado, desde a sua infância até o seu ingresso na universidade pública, no curso de Turismo.

Através da narrativa da autora principal, é possível perceber o quanto as ações relacionadas ao acesso ao ensino transformaram a sua perspectiva de vida promovendo um processo de empoderamento, construindo e reconstruindo elementos que conferiram novos significados a sua existência.

O conceito de empoderamento utilizado neste artigo segue a proposta definida por Campos segundo a qual, “[...] o empoderamento nos transforma em sujeitos da história, pessoas que transformam seu ambiente ao invés de serem transformadas por ele” (CAMPOS, 2011, p. 274). Partindo dessa perspectiva nascem os temas que problematizam este trabalho: de que maneira o acesso ao ensino superior pode modificar a história de vida de uma mulher sul-mato-grossense? Que alterações em termos do significado da existência desse sujeito ocorrem, a partir do momento em que a possibilidade da educação se abre enquanto processo?

O presente artigo está dividido em três partes. Na primeira serão discutidos alguns elementos que pontuam as questões relativas à autoetnografia no sentido de compreender a possibilidade do uso da mesma enquanto via teórica e metodológica, a partir da premissa utilizada por Santos (2017).

No segundo momento, utilizando da narrativa da autora principal corroboradas pelas premissas das questões que envolvem gênero e educação serão feitas aproximações em relação à importância do curso de Turismo enquanto elemento que forma para além do mercado de trabalho, mas que também confere novos sentidos para a vida das pessoas. Na terceira parte são oferecidas as leitoras e leitores as considerações finais sobre o tema deste artigo.

2 | O USO DA AUTOETNOGRAFIA ENQUANTO MÉTODO: A CRIAÇÃO DE NOVAS POSSIBILIDADES DE PESQUISA NA ÁREA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS

Em artigo publicado em 2018, Araújo e Davel afirmam que a autoetnografia é uma perspectiva de trabalho que apresenta um caráter de construção conceitual e teórico. Os trabalhos que possuem como base as premissas autoetnográficas se caracterizam pelo

fato de que o pesquisador "[...] faz parte do contexto pesquisado" (ARAÚJO, DAVEL, 2018, p. 195). Justamente por isso, este pesquisador possui um conhecimento mais aprofundado o que torna a sua análise mais rica.

Para Santos (2017), a autoetnografia é um método que se aproxima das pesquisas de cunho sociológico, podendo ser utilizada enquanto aporte para esse tipo de pesquisa. Assumir tal linha de trabalho significa fazer com que o pesquisador se torne protagonista da sua própria história, alinhavando sua trajetória de vida com as demais trajetórias que constituem o contexto social do qual faz parte, relacionando as diferentes maneiras de ver o mundo e de ser no mundo que este contexto efetiva. Sobre este assunto, afirma Gomes que:

> A trajetória de um indivíduo, portanto, não pode existir de forma isolada, mas através de relações objetivas que o unem aos demais indivíduos em um mesmo campo, ou em campos diversos, ocupando lugares sociais, muitas vezes, diferentes ao longo do tempo (GOMES, 2009, p. 12).

A abordagem proposta pela autoetnografia conversa com as assertivas preconizadas por Jim Sharpe (1992), identificadas com o conceito da "história vista de baixo" (SHARPE, 1992, p. 39). A linha de raciocínio inaugurada pelo historiador inglês questiona a História chamada oficial, potencializando outras formas de análise do passado e compreensão da relação do mesmo com o presente.

Sharpe (1992) parte da importância que a subjetividade possui para o enriquecimento das análises históricas. Nesse sentido, a proposta de trabalho desenvolvida pelo autor corrobora com as assertivas que são orquestradas por Santos, quando este afirma que:

> [...] a autoetnografia é, assim, um método que pode ser usado na investigação e na escrita, já que tem como proposta descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal, a fim de compreender a experiência cultural (SANTOS, 2017, p. 220).

O método proposto pela autoetnografia demonstra o valor que as narrativas pessoais pautadas nas experiências dos sujeitos da pesquisa possuem. À medida que essas narrativas são analisadas e (re) significadas a partir das premissas da História tida como oficial torna-se possível questionar interfaces que imputam formas de poder as relações sociais vigentes, já que conforme informa Santos, tais inserções permitem "[...] interrogar as interseções entre o pessoal e o político, o sujeito e o social, o micro e o macro" (SANTOS, 2017, p. 221), através da posição pessoal e dos sentimentos do pesquisador.

Os estudos de cunho autoetnográfico possibilitam compreender a miríade de identidades que compõem um determinado tecido social, questionando-as ao mesmo tempo em que promovem a observação da relação que essas identidades estabelecem com as realidades sociais e culturais nas quais estão contidas. Tal pressuposto só pode ser alcançado a partir de uma perspectiva que envolva a subjetividade, a emotividade e o olhar

do pesquisador sobre a investigação (SANTOS, 2017).

É inegável neste contexto o papel que a memória ocupa no processo de construção do conhecimento, pois permite articular a (re) construção do passado tendo como ponto de partida o "eu". Para Jim Sharpe, esse processo é importante, pois, no geral tais elementos são "(...) ignorados, tacitamente aceitos ou mencionados apenas de passagem na principal corrente da história" (SHARPE,1992, p. 41).

Quando trazidas à tona estas narrativas possibilitam que mais atores sociais façam parte do cenário da História, revelando vozes que antes eram obliteradas ou desconsideradas em seus posicionamentos, necessidades, vontades e reivindicações.

Michelle Perrot (2005) trouxe à baila algumas destas preocupações quando escreveu *As Mulheres ou os Silêncios da História*. Nesta obra, a autora remete para o quanto as vozes femininas foram silenciadas no transcorrer do percurso da História dita oficial, escrita através de um viés masculino que desconsiderou a participação das mulheres no processo histórico por séculos.

Assim, percebemos a importância de fazer com que essas vozes sejam ouvidas e defendemos neste contexto que elas o sejam a partir do seu próprio ponto de vista. Por isso, concordamos com Santos quando ele preconiza que:

> Do ponto de vista da narrativa formal, os autoetnógrafos muitas vezes escrevem usando a voz na primeira pessoa ou o seu ponto de vista, ou seja, o posicionamento do pesquisador como o narrador da história. O ponto de vista da primeira pessoa é decididamente subjetivo, porque o narrador relata o que ele ou ela observa (ou observou), as experiências, os saberes e o sentimento que fornece aos leitores sobre seus relatos enquanto uma testemunha ocular do fato vivido (SANTOS, 2017, p. 232).

Esta é nossa opção de escrita neste trabalho. O processo de autorreflexão trazido pela autora principal será articulado e permeado com questões que buscam correlacionar sua trajetória com o tecido social no qual a mesma está contida. Assim, seguindo a proposta de Santos (2017) o artigo trará no corpo do texto esta narrativa e, correlacionadas em notas de rodapé, as aliterações de cunho teórico e as reflexões que este *corpus* narrativo irá construir, articuladas as questões de gênero.

3 | A ESCRITA AUTOETNOGRÁFICA ENQUANTO ESPAÇO DE SI

Aqui vou contar minha trajetória da escola até a vida acadêmica, ela se inicia com meus sete anos onde fiz a primeira e a segunda série no Colégio Municipal 20 de Dezembro, ele atualmente se tornou um espaço de ações beneficentes do Rotary Clube, não me recordo bem deste início da vida escolar, pois ainda era muito nova.

De acordo com relatos de familiares reprovei na segunda série, fui matriculada após isso em uma nova escola, a Escola Castro Alves, devido a uma mudança de casa dos meus pais. Frequentei esta escola da segunda à quarta série, onde também não fui aprovada, a

escola oferecia somente o Ensino Fundamental I. Novamente mudei de escola, desta vez fui para a Escola Municipal Joaquim Murtinho, onde cursei o quarto ano pela segunda vez.

Nesta escola passei por muitas dificuldades, dentro da sala de aula tinha muita dificuldade em matemática, todas as contas eram resolvidas no quadro pelos alunos quando eu era chamada para resolver os problemas matemáticos em frente a sala não conseguia, os outros alunos praticavam *bullying* comigo quando a professora não estava vendo, já cheguei até a chorar dentro da sala de aula, devido a isto decidi parar de estudar e arrumar um emprego isto com apenas 14 anos[1].

Aos dezessete anos me tornei mãe[2] e me casei. Assim, fiquei mais de 15 anos sem retornar aos estudos, mas como eu recebia a bolsa família (um programa de ajuda do governo), e um dos critérios para continuar recebendo era voltar a estudar, me senti incentivada por esta política pública para mudar a minha vida[3].

Matriculei-me na Escola Municipal Etalívio Penzo no período noturno, onde comecei

---

1 A perspectiva trazida no relato corrobora com a premissa articulada por Silvia Fávero Arend (2012). Na opinião da autora, o Brasil do século XIX concentrava a maior parte da população no meio rural. No contexto social de então, pautado no plantation e no modelo agroexportador não havia a necessidade de educar as mulheres, sendo que as meninas filhas dos latifundiários estavam destinadas ao casamento, e para ocupar o espaço do lar lhes bastava saber "[...] os segredos do bordado, da confecção de rendas e da costura" (AREND, 2012, p. 67), além de "[...] saber tocar um instrumento musical, em especial o piano" [...] (AREND, 2012, p. 67). Quanto às filhas dos escravos ou dos colonos, seu universo estava diretamente relacionado ao ato do trabalho no campo ou doméstico: "Nas residências dessas famílias, tanto na zona rural quanto na urbana, as escravas (no tempo da escravidão), ou as 'criadas de servir' eram as responsáveis pela execução das tarefas domésticas e o cuidado das crianças (em muitos casos, inclusive, sua amamentação)" (AREND, 2012, p. 66). Assim, o espaço do trabalho doméstico também vai sendo dividido e se constrói uma repartição social entre as mulheres que comandam a casa (as ditas sinhás) e as mulheres que devem executar as ordens das primeiras. Esse cenário não se alterou em profundidade quando da entrada do século XX. Arend (2012, p. 68) aponta para uma transformação no lugar social ocupado anteriormente pelas sinhás e pelas escravas ou criadas de servir, sendo que agora as primeiras passarão a ser denominadas estudantes, tendo seu acesso a educação garantido exatamente pela condição social da qual fazem parte. As segundas caberá o lugar da empregada doméstica. Na opinião da autora, tal mudança ocorreu devido à "[...] uma nova noção de infância" (AREND, 2012, p. 68). O historiador francês Philippe Ariès aponta que, na Europa, particularmente na França esse novo conceito em relação à infância inaugurou-se com o advento da família burguesa, principalmente após a Revolução Francesa (ARIÈS, 2006, p. 153). O relato coaduna mais uma vez com a pesquisa de Arend. A autora aponta que: "Entre as populações femininas pobres, rurais e urbanas, além dos processos relativos ao corpo (a menstruação e a gravidez), o que continuava a demarcar o ingresso na mocidade era o fato de a menina estar apta para trabalhar (na maioria das vezes entre os 10 e 13 anos), especialmente fora de casa" (AREND, 2012, p. 76).

2 A questão da gravidez precoce era uma marca latente entre as jovens de baixa renda no Brasil, entre os anos de 1900 a 1980. De acordo com Arend: "[...] uma parcela mantinha abertamente relações sexuais com seus primeiros namorados, que resultavam, muitas vezes, em gravidez" (AREND, 2012, p. 77). Em seu texto, Arend relata a realidade histórica do sudeste em relação a este quadro para datá-lo, considerando os primeiros 80 anos do século XX. Uma análise da realidade social, histórica e econômica da região centro-oeste permite questionar se essa linha do tempo é pertinente também para o estado de Mato Grosso do Sul. Dados da Secretaria Estadual Saúde do estado revelam que em 2018, "[...] 6.495 adolescentes entre 10 a 19 anos engravidaram e deram à luz. Desses, 3.166 são adolescentes até 17 anos, sendo 344 até 15 anos" (SES, 2019, p. 01), levando a considerar que esse fato ainda é uma realidade no estado.

3 De acordo com Pereira (2015, p. 1682) o Programa Bolsa Família (PBF), implementado durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva pode ser considerado um dos maiores programas relativos à distribuição de renda já implementados mundialmente falando, atingindo, de acordo com o autor, 13,8 milhões de pessoas em 5570 municípios brasileiros. Um dos objetivos do PBF é justamente, através da melhor distribuição de renda, garantir acesso aos serviços públicos, entre eles, saúde, educação, segurança alimentar e assistência social. Pereira (2015, p. 1695) afirma que o PBF serviu como alicerce para o fortalecimento da cidadania e da democracia no Brasil, reforçando entre as pessoas atendidas pelo programa a capacidade de reivindicar direitos e de participar enquanto cidadãos do sistema político do qual fazem parte, portanto promovendo um processo de empoderamento.

novamente a 4º série, a sala era composta toda por adultos, saia do trabalho direto para escola. Nesta escola não passei pelos problemas da minha infância devido à idade dos alunos e superei o meu medo de matemática por conta da didática utilizada pelos professores e professoras, com isso consegui superar todas as etapas e assim concluir o ensino fundamental. Após isso fiquei mais um ano sem frequentar a escola, pois não queria ir sozinha e desanimei, mudei de casa onde conheci uma vizinha[4] que estava voltando aos estudos justamente para concluir o ensino médio a última etapa da escola, iniciamos os estudos na Escola Estadual Pastor Daniel Berg, que ofertava o Ensino para Jovens e Adultos (EJA), fazia-se o primeiro ano e a primeira parte do segundo ano juntos, depois a segunda parte do segundo ano e o terceiro ano[5].

Com esta volta fui com ela até a metade do ano a pé, o filho dela começou a levá-la e, passei a ir sozinha, o desânimo novamente tomou conta, mas continuei com o incentivo da minha professora de português e no final do ano fui aprovada[6].

Iniciei o próximo ano bastante animada mesmo indo sozinha, o segundo ano do ensino médio com uma parte do terceiro foi bem tranquila não passei por tantas dificuldades como antes fui aprovada e me faltava a última etapa do terceiro ano.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2008/9 ainda permitia eliminar matérias dependendo da nota que se alcançava: fiz esta prova e fui aprovada em quase todas as disciplinas, sendo que apenas matemática faltou para concluir de vez o ensino médio. Então, me matriculei novamente na EJA e passei o ano frequentando apenas as

---

4 O trecho revela a importância da representatividade feminina no cotidiano, através da ajuda mútua e na convivência com mulheres que possuem histórias parecidas, o que pode ser constatado através da colega que acompanha a narradora no trajeto a escola: a sororidade faz-se presente no momento vivido e em vários outros, inclusive no âmbito universitário.

5 O programa de Educação para Jovens e Adultos teve suas diretrizes determinadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, a qual informa que: "[...] como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, e cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos (BRASIL, 2000, p. 01).

6 O relato revela a importância da ação daquele/daquela que educa no contexto da educação, para além de mero transmissor do conhecimento: a professora exerce aqui o papel de incentivadora, de apoiadora para a realização de um sonho, para o alcance de um objetivo de vida. Ao colocar-se nesta posição, a professora se coaduna com a premissa defendida por Paulo Freire, segundo a qual a tarefa dos professores e professoras "[...] não se esgota no ensino da matemática, da geografia, da sintaxe, da história. Implicando a seriedade e a competência com que ensinemos esses conteúdos, nossa tarefa exige o nosso compromisso e engajamento em favor da superação das injustiças sociais" (FREIRE, 1991, p. 79). Ou seja, ao tornar-se uma incentivadora para que outra mulher alcance uma condição de estudo que lhe permita maiores oportunidades, a professora mostra seu papel enquanto agente político, processo este que hoje práticas advindas de pseudo-propostas, como o projeto "Escola sem Partido", pretendem obliterar. Salienta-se novamente a questão da sororidade, uma vez que a narradora revela ter sido apoiada em seu desejo de continuar estudando por outra mulher. A perspectiva deste relato traz em si o lugar ocupado por uma mulher que está em uma situação social melhor que lhe permite construir um discurso de apoio à outra mulher, sem contar que a sua figura representa um processo que quebra paradigmas, pois ela ocupa um espaço de poder, constituído no fato de ser educadora. Assim, a professora demonstra através de si, a possibilidade de que outra mulher também conquiste novos espaços, quebrando um ciclo de pobreza e de dificuldades, o qual tem como fator preponderante para alteração do status quo, a educação.

aulas de matemática e consegui no final de 2009 o meu diploma do ensino médio[7].

Nos anos seguintes prossegui realizando a provas do ENEM almejando uma vaga em um curso do ensino superior, passei durante 5 anos tentando conseguir notas suficientes para alcançar a vaga, sempre me imaginei cursando e me formando como assistente social, pois me identifico com o trabalho realizado por estes profissionais, tinha dentro de mim que com esta profissão conseguiria ajudar muitas pessoas, porém este sonho acabou quando descobri que só universidades privadas ofereciam o curso de Assistência Social e não tinha condições de pagar[8], então continuei tentando nas universidades públicas: resolvi tentar o curso de pedagogia pois tenho três irmãos formados na área.

Em 2018, início do ano quando saiu às notas do ENEM finalmente vi que teria possibilidades reais de entrar em algum curso, com isso no SISU me inscrevi para tentar vaga em pedagogia, pois a nota de corte era baixa e eu já estava a anos tentando uma vaga, no último dia de seleção meu filho mais novo procurou por vários cursos em que eu teria mais chances que pedagogia até que ele chegou em turismo, curso que até o momento nunca tínhamos ouvido falar.

Ele disse que eu teria mais chances e colocou como primeira opção tinha mais vagas e nota de corte pouca coisa menor. Ao final da seleção do SISU fiquei na 142º colocação: ali perdi as esperanças de entrar em um curso superior, mas semanas depois

7 Castro e Tiezzi (2005, p. 115) apontam que até meados dos anos 1980 a educação secundária no país se caracteriza por possuir um perfil elitista e era agenda que permanecia de fora das discussões relativas a políticas públicas para a Educação. Essa realidade só seria alterada a partir dos anos de 1990 devido a "[...] democratização do acesso ao ensino fundamental e a extraordinária expansão do nível médio" (CASTRO, TEZZI, 2004, p. 115). Esta expansão trouxe consigo a necessidade de implantar um sistema mais abrangente de avaliação e de promover a reforma curricular do ensino médio, uma vez que o caráter do qual este currículo se imbuía era extremamente propedêutico, além de ser conteudista e estar fora da realidade social do país. Salienta-se que este currículo até então preposto, servia como elemento para que os alunos (principalmente oriundos das classes média e alta) alcançassem sucesso no exame vestibular e adentrassem os cursos de graduação nas universidades. Esse cenário foi marcado pelas mudanças propostas pela Lei 9394/96 (LDB) que incluiu o ensino médio como etapa final da educação básica no país, abrindo às pessoas a oportunidade de atingirem um nível de formação mais elevado. Foi neste contexto e a partir da LDB de 1996 que o ENEM foi instituído, enquanto um instrumento de avaliação que permitiria contemplar se o desejo de formação de um currículo mais crítico e de caráter analítico estava sendo alcançado. Silveira, Barbosa e Silva trazem como marco o ano de 2009 para defender a premissa de que, a partir deste momento, foram desenvolvidas medidas governamentais cuja finalidade era estimular "[...] o uso do ENEM não apenas como um processo de avaliação do Ensino Médio, mas como forma de acesso ao ensino superior no Brasil" (SILVEIRA, BARBOSA, SILVA, 2015, p. 1101). Assim o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), passou a ser o sistema utilizado por várias instituições de ensino superior com a finalidade alocar candidatos em suas vagas, favorecendo a mobilidade estudantil nas mais diversas regiões/instituições de ensino superior do país. É dentro deste contexto que a narradora alcança a sua vaga em um curso superior e a possibilidade de ingressar na universidade. O relato demonstra de forma prática o sentido e alcance que a LDB/1996 possui, bem como a mobilidade/dinamicidade trazida pelo ENEM, principalmente no sentido de concluir em menor tempo os estudos de nível médio.

8 O relato demonstra que, apesar de políticas públicas como o já citado PBF, voltadas para garantir melhor distribuição de renda no país, o contexto relacionado a este quesito ainda é um fator limitante e complexo. Bertolli Filho (2011, p. 49) aponta que, apesar do incremento no Produto Interno Bruto (PIB) ocorrido entre os anos de 1968 a 1974, período da ditadura militar e do chamado "milagre brasileiro", a situação econômica da classe trabalhadora não acompanhou o processo, pois o que ocorreu foi uma falsa impressão de desenvolvimento, marcada pelo fato de que "[...] o poder de compra do salário mínimo foi sensivelmente reduzido, tornando ainda mais difícil a vida das famílias trabalhadoras" (BERTOLLI, 2011, p. 50). Percebe-se o quanto à questão histórica da concentração de renda no Brasil afeta o cotidiano das pessoas, a partir da narrativa.

recebi uma ligação da universidade onde me informaram que eu teria que comparecer lá para efetivar minha matrícula. No momento em que eu ouvi essa informação nem acreditei, pensei que fosse até um trote. Quando da ligação eu estava trabalhando e assim que a secretaria da universidade desligou, comuniquei meu filho e logo após minha irmã, estava muito feliz, naquele dia finalmente consegui voltar a estudar.

Após todas estas ligações contei a minha patroa e já fomos em busca dos documentos necessários me matriculei no dia 19 de fevereiro dia inesquecível para mim foi a primeira vez que pisei em uma universidade me senti realizada e com muito medo de tudo que vinha pela frente pois já estava com 47 anos de idade[9].

Não fazia parte dos meus sonhos e planos cursar o ensino superior, tendo em vista que vivia apenas para trabalhar, sustentar minha casa e ver meus filhos crescendo e tendo oportunidade que não tive quando jovem, mesmo tendo concluído e ensino médio, ainda possuo dificuldade de leitura e escrita, grande fator que me incentivou a continuar lutando anos após o primeiro ENEM, as notas me autodesafiando a continuar, após ingresso no curso de turismo noto um crescente desenvolvimento na minha leitura e desenvoltura pública nos ambientes profissionais e pessoais.

Hoje em dia me sinto melhor, tenho acrescentado formas de ver as coisas e as possibilidades de serem feitas, é satisfatório quando as pessoas vêm até mim dizendo sobre meu desenvolvimento após meu ingresso no curso de turismo. Cada aula, atividade teórica e prática, viagem e visita técnica, traz aprendizados cada vez maiores que posso estar aplicando além da área profissional, posso aplicar também na minha vida[10].

---

9 Percebe-se na narrativa uma questão apontada por Silva (2008, p. 157) no que se refere à questão da faixa etária. Para a autora, a sociedade ocidental construiu marcos sociais, os quais tem por base a faixa etária dos sujeitos e que autorizam a passagem de uma fase da vida para a outra, inclusive denotando se naquele momento específico, a existência alcança o padrão esperado. Esses marcos constituem-se no "tempo certo" para ingressar na escola, para concluir o ensino médio, para ingressar no curso universitário, para casar-se, etc. Ou seja, o padrão discursivo imposto pela sociedade ocidental faz crer que alguém com 47 anos de idade não deveria estar ingressando no curso superior, pois este não é o "momento correto" em termos etários para isso. Há que se salientar que esta forma de ver o mundo e de percebê-lo, não considera a trajetória de vida das pessoas e atua de maneira excludente, fazendo com que o próprio sujeito que se encontra fora dos padrões pense ocupar um lugar que não lhe pertence por direito, ocultando o fato de que a conjuntura social e histórica da qual este indivíduo faz parte o solapou de alcançar determinados espaços devido ao contexto no qual ele pode estar contido e que impetra em sua existência fatores extrínsecos ao seu ser e a sua vontade.
10 De acordo com a Resolução nº 13/2006 do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Turismo, observa-se a disposição em preparar um profissional capaz de analisar criticamente a realidade que o rodeia principalmente no que se refere ao disposto no artigo 4º da referida Resolução. Assim, anui-se pelo relato que este processo está sendo alcançado. Some-se a isso o fato de que a Resolução observa em seu artigo 8º, principalmente no que se refere as atividades complementares (que podem ser compreendidas no relato como as viagens e visitas técnicas): "As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente acadêmico, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho, com as peculiaridades das diversas áreas ocupacionais que integram os segmentos do mercado do turismo, bem assim com as ações culturais de extensão junto à comunidade" (CNE, 2006, p. 04). Ou seja, o alcance da compreensão que a narrativa apresenta, em programar os conhecimentos técnicos enquanto elementos a serem aplicados no cotidiano refere a relação entre a teoria e práxis aludindo a formação do sujeito para além da esfera profissional, mas também pessoal.

4 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões discutidas no presente artigo permitem compreender o significado da educação de nível superior para além da formação visando o mercado de trabalho. Elas ressaltam o sentido deste contexto em termos de realização pessoal, possibilitando ao sujeito do processo educativo uma oportunidade de empoderamento.

O artigo também revela que as políticas públicas que possibilitaram a diminuição das desigualdades sociais, através de ações que efetivaram melhor distribuição de renda, também constituem em importante fator para o desenvolvimento social, pois permitiram o acesso à educação a pessoas que, pela sua condição histórica, foram alijadas deste processo.

Ademais, o fato de alcançar o ensino superior favorece a oportunidade de melhor colocação no mercado de trabalho, e as habilidades e competências desenvolvidas através da graduação em Turismo ofereceram possibilidades antes inimagináveis (viajar, conhecer outros lugares e outras culturas, interagir com pessoas que possuem hábitos e jeitos diferentes de viver) o que permitiu uma transformação na forma de ver o mundo e de ser no mundo da autora principal deste artigo.

Partindo do pressuposto de que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação do Profissional em Turismo observam a necessidade de que este sujeito tenha a capacidade e a competência de vivenciar e conhecer as relações humanas, é possível constatar, a partir da leitura desta autoetnografia, que este processo se desenvolveu de forma intrínseca.

Os estudos realizados no curso de graduação em Turismo, tangenciados pelos aspectos humanísticos (revelados pelas disciplinas com caráter sociológico, antropológico, histórico e filosófico) que compõe o currículo, possibilitaram a autora principal deste trabalho descobrir-se enquanto sujeito da sua existência.

Essa descoberta levou a uma ressignificação de si, a qual teve início quando as primeiras oportunidades em termos educacionais lhe foram oferecidas e que se completa agora, com a formação de nível superior. Neste sentido compreende-se a importância de que mais sujeitos cuja história foi silenciada tenham acesso ao ensino. Tal premissa fortalece a cidadania e garante o respeito à dignidade humana, elemento primordial para a constituição de uma sociedade mais justa e mais equânime.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, B. C.; DAVEL, E. Autoetnografia na pesquisa em administração: desafios e potencialidades. **Atas CIAIQ 2018**. Congresso Íbero- Americano em Investigação Qualitativa, Investigação Qualitativa em Ciências Sociais, vol 3, p. 194-203, 2018.

AREND, S. F. Trabalho, Escola e Lazer. PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** 2ª ed, Rio de Janeiro: LTC, 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em 23 nov. 2020.

BERTOLLI FILHO, C. **História da saúde pública no Brasil**. 5ª ed, São Paulo: Ática, 2011.

CAMPOS, P. C. Comunicação, Empoderamento e Envelhecimento Demográfico. **Revista de Estudios para el Desarollo Social de la Comunicaión**, Norteamérica, 1, jun. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Projeto Pedagógico**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 7, de 29 de março de 2006. Disponível em: <https://eco.face.ufg.br/up/118/o/resolucao-CNE.pdf>. Acesso em 15 jul. 2020.

CASTRO, M. H. C.; TIEZZI, S. A Reforma do Ensino Médio e a Implantação do Enem no Brasil. SCHWARTZMAN, S.; BROCK, C. (orgs). **Os Desafios da Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nova Fronteira, 2005, p. 115-147.

FREIRE, P. Das Relações entre a Educadora e os Educandos. FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem Ousa Ensinar. São Paulo; Editora Olho D'Água, 1991, p. 75-81.

GOMES, T. P. **Entre a prática e a ciência:** o parto através da trajetória do médico Mário Totta (1904-1940). Monografia de conclusão de curso, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). 2009.

JESUS, M. O. **O curso de Turismo e o espaço do cuidado de si – Relato de experiência.** Dourados/MS: UEMS, 2017.

PEREIRA, A. W. Bolsa família and democracy in Brazil. **Third World Quarterly**, 36:9, 1682-1699, DOI: 10.1080/01436597.2015.1059730. Disponível em <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01436597.2015.1059730?needAccess=true>. Acesso em: 21 abr. 2020.

PERROT, M. **As mulheres ou os silêncios da História**. Bauru: Educs, 2005.

SANTOS, S. M. A. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24.1, 2017, p. 214-241.

SILVA, L. R. F. Da velhice à terceira idade: o percurso histórico das identidades atreladas ao processo de envelhecimento. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 15, n. 1, p. 155-168, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702008000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jul. 2020.

SILVEIRA, F. L.; BARBOSA, M. C. B.; SILVA, R. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 37, n. 1, p. 1101, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1806-11172015000101101&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 10 jul. 2020.

SES. Secretaria Estadual de Saúde. Disponível em: <https://www.saude.ms.gov.br/governo-do-estado-lanca-campanha-de-prevencao-da-gravidez-na-adolescencia-nesta-quarta-feira/> Acesso em: 21 abr. 2020.

SHARPE, J. A história vista de baixo. BURKE, P. (org). **A escrita da história: novas perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CAPÍTULO 22

UMA COMPREENSÃO ACERCA DO PAPEL DOS INTÉRPRETES DE LIBRAS À COMUNIDADE SURDA: PERSPECTIVAS TEÓRICO-REFLEXIVAS

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 14/04/2021

Luan Tarlau Balieiro
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Maringá-PR
http://lattes.cnpq.br/7368107622347145
https://orcid.org/0000-0002-4861-9158)

RESUMO: Estabelece-se como objetivo central deste estudo tecer reflexões acerca da importância da atuação e formação do intérprete de Libras. O questionamento que constitui a problemática da pesquisa é: como os intérpretes caracterizam a importância de seu trabalho na sociedade, especialmente para a comunidade surda? Frente a essa indagação, com a pretensão de respondê-la, adotou-se a abordagem qualitativa (LUDWING, 2014) e o paradigma interpretativista (MOITA LOPES, 1994), determinando como técnica de pesquisa a ação de entrevistar duas intérpretes de Libras de uma instituição de ensino particular localizada em uma cidade do estado do Paraná. Os resultados ratificam o quão importante é discutir sobre a atuação e formação desse profissional à comunidade surda, reforçando a necessidade de qualificação constante. Conclui-se que o progresso na educação inclusiva ocorrerá a partir da colaboração e empenho de todas as faces da sociedade, quando não for apenas um problema de um grupo minoritário em busca de melhorias.
PALAVRAS-CHAVE: Comunidade surda; intérprete de Libras; sociedade.

AN UNDERSTANDING OF THE ROLE OF STERLING INTERPRETERS TO THE DEAF COMMUNITY: THEORETICAL-REFLECTIVE PERSPECTIVES

ABSTRACT: It is established as a central objective of this study to weave reflections on the importance of the performance and training of the interpreter of Libras. The question that constitutes the problematic of the research is: how do the interpreters characterize the importance of their work in society, especially for the deaf community? Faced with this question, with the intention of answering it, we adopted the qualitative approach (LUDWING, 2014) and the interpretative paradigm (MOITA LOPES, 1994), determining as a research technique the action of interviewing two interpreters of Libras from a private educational institution located in a city of the state of Paraná. The results confirm how important it is to discuss the performance and training of this professional to the deaf community, reinforcing the need for constant qualification. It is concluded that progress in inclusive education will take place from the collaboration and commitment of all sides of society, when it is not just a problem of a minority group seeking improvement.
KEYWORDS: Deaf community; Libras interpreter; society.

1 | ALGUMAS INFORMAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Como bem elucidam Silva, Guarinello e Martins (2016), os intérpretes de língua de

sinais são responsáveis por propiciar a interação discursiva entre os surdos e ouvintes nas relações sociais. A partir dessa afirmação teórica, vê-se uma das funções do intérprete na sociedade. Assim, considerando as funções que esse profissional desempenha com foco em estabelecer mediações entre surdos e ouvintes, suscita-se o questionamento: como os intérpretes caracterizam a importância de seu trabalho na sociedade, especialmente para a comunidade surda? No intuito de responder a essa indagação, demarca-se o interesse pela temática concernente à atuação e à formação do intérprete de Libras. Desse modo, o presente estudo é relevante e benéfico, no sentido de reconhecer os desafios que esse profissional enfrenta em distintos contextos sociais.

Face ao exposto, o objetivo da pesquisa ora desenvolvida é tecer reflexões acerca da importância da atuação e formação do intérprete de Libras. Mais especificamente, busca-se: 1) compreender as características do trabalho do intérprete de Libras à comunidade surda; 2) comparar as perspectivas de duas intérpretes sobre a importância de seus trabalhos na sociedade.

2 | O PAPEL DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS E SUA RELAÇÃO COM A COMUNIDADE SURDA

A formação do professor e instrutor de surdos é debatida no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), no qual se reconhece a necessidade de intérpretes em espaços institucionais, tais como escolas, tribunais, hospitais e demais locais públicos, a fim de garantir à população surda o seu direito linguístico e acesso à informação. Dessa forma, nota-se que o papel do intérprete tem valor inestimável ao se tratar da comunicação entre surdos e ouvintes na sociedade. Quadros (2004) aclara que o intérprete é o profissional que interpreta de uma língua fonte para outra língua (língua-alvo) o que foi dito. No que tange ao tradutor, este é considerado o sujeito que traduz um texto escrito de uma língua para outra (QUADROS, 2004).

Ao se tratar da Língua Brasileira de Sinais, Santos e Festa (2014) ponderam que o profissional deve dominar a língua de sinais e a língua portuguesa. Uma especificidade do intérprete de Libras consiste no seu trabalho na educação, conforme aponta Lacerda (2011), denominado Intérprete Educacional (IE). O objetivo principal não é apenas traduzir, porém buscar, juntamente com o professor, alternativas distintas de ensino, com o objetivo de que o aluno surdo possa ser favorecido de uma aprendizagem especificamente elaborada, pensada e, por conseguinte, frutífera.

No que concerne à realidade do intérprete educacional no Brasil, Lacerda (2011) discute acerca da formação e atuação dos intérpretes de Libras nos espaços inclusivos. Em pesquisa realizada sobre a formação do intérprete para a atuação na área educacional, a autora constatou que há uma demanda crescente em todos os níveis de ensino. Ademais, ela observa que há uma complexidade no papel dos intérpretes educacionais,

por precisar de uma relação maior com os surdos e maior compromisso com os processos de aprendizagem. Uma possibilidade que Lacerda (2011) acredita é de que, quanto mais qualificada for a formação para esses profissionais, maior será a quebra dessas dificuldades, a qual, consequentemente, facilitará a relação intérprete educacional/aluno.

Destarte, o papel do intérprete, conforme aludem Santos e Festa (2014), vai muito além de interpretar uma língua para outra. A sua função é maior do que ser apenas a ponte para uma boa comunicação. No ideário de Quadros (2004), o profissional está completamente envolvido na interação comunicativa (social e cultural) com poder completo para influenciar o objeto e o produto da interpretação. Além disso, o seu papel na educação inclusiva de alunos surdos tem importância ao realizar a mediação linguística entre professores/colegas ouvintes e possibilitar o acesso do aluno surdo aos conhecimentos escolares.

Silva, Guarinello e Martins (2016) destacam que a profissão de intérprete de Libras foi recentemente considerada pela Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), a qual regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (TILS). Anteriormente à década de 1980, a função desse profissional, no Brasil, era exercida por pessoas que atuavam na informalidade, por meio de um trabalho assistencialista, caritativo e voluntário, sem reconhecimento em termos trabalhistas da sua qualificação em uma carreira profissional. Quadros (2004) e Schubert (2015) salientam que, em geral, essas pessoas atuavam em instituições religiosas e nas relações familiares e de amizade com os surdos.

Caberá ao intérprete promover interação discursiva entre surdos/ouvintes em sala de aula, pois, além de dominar as formas gramaticais e de uso de duas línguas, os intérpretes devem demonstrar capacidade de transitar nos contextos culturais, políticos e educacionais nos quais os falantes estão inseridos (SILVA; GUARINELLO; MARTINS, 2016). O ato de interpretar não consiste somente em traduzir de uma língua para outra língua. Há um sujeito singular que atribui sentidos entre essas duas línguas, o que demonstra não existir neutralidade, tampouco linearidade na linguagem. Ao conferir sentidos ao discurso, cada profissional se apropria de uma posição enunciativa, de modo a produzir outro discurso por meio da tradução, realizando escolhas de vocabulários e expressões, na sua idiossincrasia, na tentativa de fazer com que o aluno surdo tenha uma relação mais dialógica em sala de aula.

Ao redirecionar essas discussões para o contexto do ensino superior, Silva (2013) expõe, em seu estudo, que esse profissional enfrenta inúmeros desafios, dentre os quais se destaca o nível de proficiência dos estudantes surdos na língua de sinais. De maneira global, caberá a ele identificar as necessidades educacionais e enunciativas dos acadêmicos surdos, devendo apresentar outros recursos comunicacionais, por exemplo, o português sinalizado, no momento em que for necessário. Nesse sentido, Silva, Guarinello e Martins (2016) postulam que será de sua responsabilidade favorecer e propiciar o debate e a reflexão sobre práticas excludentes, contribuindo para amenizar as barreiras atitudinais

consolidadas historicamente em torno da surdez, dos surdos e do seu modo singular de se reconhecer enquanto pertencente a um grupo linguístico minoritário no país.

3 I ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Para este estudo, adotou-se a abordagem qualitativa, uma vez que Ludwing (2014) postula ser uma abordagem que considera a junção do sujeito com o objeto para realizar uma exposição e elucidação dos significados que as pessoas atribuem a determinados eventos. Adotou-se, também, o paradigma interpretativista, pois, na acepção de Moita Lopes (1994), é uma postura que busca os vários significados que engendram a realidade, sustentando que estes são passíveis de significados.

A considerar o objetivo central, que é o de refletir acerca da importância da atuação e formação do intérprete de Libras na sociedade, determinou-se como técnica de pesquisa entrevistar duas intérpretes de Libras de uma instituição de ensino particular localizada em uma cidade do estado do Paraná. Para a entrevista, considerou-se como instrumento de coleta de dados a aplicação de um questionário com 8 perguntas abertas às intérpretes, visando à escolha delas por essa profissão, bem como às dificuldades desse trabalho tanto para as intérpretes quanto para os alunos surdos na cidade onde elas atuam. As perguntas que compuseram o questionário são apresentadas no quadro a seguir.

1. Qual é a sua formação acadêmica e experiência profissional na área de Libras?
2. O que te fez escolher ser Intérprete de Libras?
3. Qual é a importância do Intérprete de Libras para a comunidade surda na cidade onde atua?
4. Quais são as maiores dificuldades encontradas pela comunidade surda nessa cidade?
5. Qual é a necessidade de haver formações continuadas para o Intérprete de Libras?
6. Quais são os maiores desafios de uma Interpretação da Libras para a Língua Portuguesa, seja em contexto de sala de aula, seja em outro contexto?
7. Como você define o cenário atual do Intérprete de Libras na sua cidade de atuação?
8. Como você vê as possibilidades e potencialidades do profissional Intérprete de Libras daqui, por exemplo, a cinco anos?

Quadro 1 – Questionário aplicado às Intérpretes 1 e 2

Fonte: elaboração própria.

Salienta-se que as intérpretes entrevistadas, por uma questão de identificação, serão denominadas Intérprete 1 e Intérprete 2. Na próxima seção, são apresentadas as respostas às perguntas do questionário, a fim de compreender as especificidades do trabalho de interpretar, bem como comparar as perspectivas das duas intérpretes no tocante à importância desse trabalho na sociedade.

4 I APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Em relação à primeira pergunta do questionário, a Intérprete 1 é graduada em Letras/ Português pela UEM (2015) e tem proficiência em Tradução e Interpretação de Libras, o PROLIBRAS (2009) e o PROLIBRAS de Ensino (2015). Já a Intérprete 2 tem formação em Pedagogia e Interpretação com proficiência. No que concerne à segunda pergunta, a Intérprete 1 escolheu essa profissão, pois sempre gostou muito da língua, desde pequena, assim como a Intérprete 2, que também ressaltou ter encantamento com a língua. Na terceira pergunta, referente à importância do profissional, a Intérprete 1 afirma: "*O intérprete pode ser útil aos surdos em diversos contextos: saúde, cultura, educação. Infelizmente, na saúde, falta a acessibilidade e profissionais. Na Educação, este é o contexto mais comum de se encontrar o intérprete de Libras, mas, infelizmente, nem sempre está qualificado para a atuação, o que prejudica e muito no desenvolvimento do surdo*", enquanto a Intérprete 2 salienta que a importância consiste no fato de esses profissionais "[...] *possibilitarem um princípio da acessibilidade aos surdos*". Na quarta pergunta, a Intérprete 1 acredita "*que as dificuldades encontradas pelos surdos maringaenses sejam as barreiras linguísticas, chegar a um lugar e não conseguir se comunicar*", enquanto a Intérprete 2 é enfática ao enunciar que as dificuldades se centram em "*Intérpretes para TODAS as ocasiões. Sem burocracias*".

Na quinta pergunta, a Intérprete 1 pondera que *"É de extrema importância uma formação continuada ao profissional de Libras, pois a Libras é uma língua, logo, ela se constrói pela interação entre sujeitos e por isso vale sempre estudar e aprimorar o saber sobre os usos, práticas e estratégias de interpretação sobre essa língua tão cheia de especificidades"*, assemelhando-se aos postulados de Silva, Guarinello e Martins (2016), ao afirmarem que os intérpretes devem demonstrar capacidade de transitar nos contextos culturais, políticos e educacionais, em busca de uma interação. Já a Intérprete 2 expõe que é preciso manter os intérpretes "[...] *a par do constante crescimento da língua*". Na sexta pergunta, a Intérprete 1 informa que "*Há alguns desafios quando se fala em tradução e interpretação em Libras. Para fazer uma tradução ou interpretação, é importante que se tenha um conhecimento sólido de ambas as línguas, no mínimo, um bom conhecimento de vocabulário*". Ressalta, contudo, que "[...] *minha formação é em Língua Portuguesa, mas se eu for interpretar uma aula de matemática, minha formação não será de grande valia, logo, terei que ter um estudo prévio do conteúdo da aula, uma pesquisa de sinais, uma dedicação. Infelizmente, nem todos têm o interesse ou tempo para realizar essas etapas de preparação, o que acaba prejudicando o resultado e quem se prejudica não é o profissional, mas o aluno surdo*". A Intérprete 2 complementa, afirmando que "*O maior desafio é a falta de contato com o conteúdo a ser explanado*".

Na sétima pergunta, a Intérprete 1 salienta que "*A área de atuação do intérprete de Libras em Maringá está em desenvolvimento, há espaços de atuação para todos*

que desejam se dedicar e ser um bom profissional", enquanto a Intérprete 2 demonstra preocupação ao dizer: "*Apesar de ser um número pequeno de profissionais que atuam no momento, nos encontramos em um período perigoso e de cuidado. Alguns não estão preparados e conscientes da função e responsabilidade da ação de interpretar*". Na oitava e última pergunta, a Intérprete 1 destaca que "*Com a cobrança da comunidade surda e com a aplicação das legislações, os intérpretes de Libras têm grandes possibilidades de atuação e de formação no mercado, basta o profissional querer se aperfeiçoar e se dedicar à* língua e cultura surda". Já a Intérprete 2 demonstra, novamente, uma preocupação a respeito da formação do intérprete, ao afirmar que "[...] *em um âmbito geral, podemos ter um receio; tem surgido novas possibilidades de formação, porém com profissionais (professores) formadores precisando de mais qualificação*".

Ao comparar as perspectivas das duas intérpretes, isto é, as suas respostas, percebe-se que a primeira é minuciosa em suas ponderações, já a segunda é concisa ao engendrar o seu discurso. Entretanto, percebe-se que a maioria dos dizeres se complementa. Ambas as intérpretes demonstram preocupação no tocante à formação do profissional, como é perceptível o discurso da Intérprete 2, em resposta à sétima e à oitava pergunta, e o discurso da Intérprete 1, em resposta à terceira pergunta, atribuindo enfoque aos distintos contextos em que o profissional pode perpassar.

5 I ALGUMAS INFORMAÇÕES CONCLUSIVAS

Os resultados deste estudo possibilitam a reflexão do quão importante é discutir sobre a atuação e formação do intérprete de Libras na sociedade, a considerar os dizeres das duas intérpretes entrevistadas, os quais reforçam a necessidade de qualificação constante para esse profissional, bem como a magnitude de aprimorar o saber acerca dos usos dessa língua tão singular. Por essa razão, outras pesquisas podem se voltar para uma análise teórico-reflexiva no tocante ao trabalho desse profissional, o que permite que a temática deste estudo não seja esgotada.

Desse modo, o progresso na educação inclusiva ocorrerá, notoriamente, a partir da colaboração e empenho de todas as faces da sociedade, quando não for apenas um problema de um grupo minoritário em busca de melhorias, mas quando instituições, famílias, profissionais da educação e autoridades representativas se agregarem na procura de um saber elucidativo no que tange à inclusão, como bem chamam atenção Santos e Festa (2014).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n° 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm. Acesso em: abr. 2021.

LACERDA. C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LUDWING, A. C. W. Métodos de Pesquisa em Educação. *In*: **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 204-233, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *In*: **Delta**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

QUADROS, R. M. **O Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Distrito Federal: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, 2004.

SANTOS, L.; FESTA, P. S. V. A relação do intérprete de Libras e o aluno surdo: um estudo de caso. *In*: **Ensaios Pedagógicos** – Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET. 2014.

SCHUBERT, S. E. M. **Entre a Surdez e a Língua**: outros sujeitos, novas relações. Curitiba: Prismas, 2015.

SILVA, D. S. **A atuação do intérprete de Libras em uma Instituição de Ensino Superior**. 2013. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SILVA, R. Q. da.; GUARINELLO, A. C.; MARTINS, S. E. S. de O. O intérprete de Libras no contexto do ensino superior. *In*: **Revista Teias**, v. 17, n. 46, p. 177-190. Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2016.

CAPÍTULO 23

VIOLÊNCIA A PESSOAS NA ESCOLA

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 26/02/2021

Maria Vera Lúcia da Rocha Oliveira
João Pessoa-PB

RESUMO: Circunstâncias antagônicas como escola, ensino-aprendizagem e violência têm convivido com determinada constância atualmente em nossa sociedade. Este trabalho foi baseado em um estudo de caso com respaldo bibliográfico. Visa refletir sobre violência a pessoas, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista (EMEFJRNB), situada na capital João Pessoa, estado da Paraíba. Tais dados visam a verificação da efetiva existência de violência a pessoas nessa escola, ponderando suas interposições sobre o processo ensino-aprendizagem.
PALAVRAS-CHAVE: Educação, Violência a pessoas, Ensino-aprendizagem.

VIOLENCE AGAINST PEOPLE IN SCHOOL

ABSTRACT :Antagonistic circumstances such as school, teaching-learning and violence have lived with a certain constancy in our society today. This work was based on a case study with bibliographic support. It aims to reflect on violence against people, at the Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista (EMEFJRNB), located in the capital city of João Pessoa, state of Paraíba. Such data aim to verify the effective existence of violence to people in this school, considering their interpositions on the teaching-learning process.
KEYWORDS: Education, Violence against people, teaching and learning.

Aqui pretende-se demonstrar o produto de uma observação como estudo de caso na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista (EMEFJRNB), realizada no ano de 2014 e concluída em 2015, em João Pessoa, capital do estado da Paraíba. Quando foram observados os níveis, as formas, a frequência de atos de violência às pessoas no ambiente escolar e sua correlação com o processo ensino-aprendizagem.

A análise se norteou pela hipótese da existência de violência na escola citada e, ainda, que esse fato atrapalhava o processo ensino-aprendizagem. Foi motivada pela expectativa de que os dados contraídos viessem a auxiliar no exercício do gestor, dos professores dentre outros, assim como vir a subsidiar o sistema mantenedor da escola em questão no tratamento dos problemas oriundos da violência.

Para tanto, o objetivo foi averiguar se havia violência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jornalista Raimundo Nonato Batista, detectando, em caso de resposta positiva, a interferência dessa, no processo de ensino-aprendizagem. Especificamente buscou-se levantar informações de episódios

de violência na escola; sondar alternativas para aplacar a violência e tecer considerações sobre o assunto.

A EMEFJRNB pertence ao Sistema Público de Ensino Municipal de João Pessoa. Fundada em 2008, é capacitada para matricular mil alunos aproximadamente nos turnos manhã, tarde e noite. O turno matinal funcionava com o ensino Fundamental I, do 1º ao 5º Ano, a tarde atendia ao ensino Fundamental II, do 6º ao 9º Ano, e a noite com a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com os Ciclo I, Ciclo II, Ciclo III e Ciclo IV.

A estrutura física do prédio é avaliada pela comunidade como muito boa e bem conservada. Situa-se na periferia urbana da capital, que apresenta muitos e diversificados problemas sociais – inclusive, é bastante divulgada pela mídia em vários quesitos de violência. Contudo, possui um mínimo de serviços urbanos, como: creche, escolas, posto de saúde e espaço integrador de ônibus. A economia local gira fundamentalmente em torno de atividades vinculadas ao mercado informal.

A maioria das pessoas convive com algum tipo de violência desde a mais tenra idade, sendo este, um dos temas mais antigos e complexos que acompanha a história da humanidade em vários aspectos. Segundo Abromovay (2002), "em que pesem as dificuldades em definir a violência" é corriqueira a formulação de conceitos mais amoldados ao contexto de forma mais genérica e não a pautando em prejuízos corporais a pessoas ou grupos destas. Chauí (1999, pp. 3-5 apud ABRAMOVAY, 2002, p.17) define violência como:

> [...] 1) tudo o que age usando a força para ir contra a natureza de alguém (é desnaturar); 2) todo ato de força contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém (é coagir, constranger, torturar, brutalizar); 3) todo ato de transgressão contra o que alguém ou uma sociedade define como justo e como direito. Consequentemente, violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror [...]

É impossível se encontrar uma definição única e exata de violência. O que se vê é uma gama variada de ações violentas a serem analisadas com base em regras e circunstâncias dos contextos sociais de cada momento histórico, a partir dos quais poderá adquirir vários sentidos. Não se pretende aqui esgotar a variedade de tipos de violência que há por sobre a terra – pois, é sabido que existem em grande quantidade, intensidades, acometimentos, formas e nuances. Não sendo esse o objetivo desse trabalho. São apontados aqui alguns dos que são mais comumente associados à comunidade escolar e adjacências.

Do ponto de vista mais amplo, têm-se que a violência doméstica (excesso físico ou psicológico de um componente de uma família contra o outro), a violência contra a mulher (seja física, sexual ou psicológica), e a violência urbana (crimes diversos contra pessoas – como assassinatos, roubos e sequestros – e contra o patrimônio público, influenciando de forma negativa o bastante desigualmente distribuídas na sociedade. A partir do contato de muitas crianças e adolescentes com essas formas de agressão é que são originadas

a maioria das formas de “violência à escola”. Entre os diversos entendimentos sobre violência escolar, têm-se como definição, para Baker (1998 apud MARQUES, 2014, p. 36): “um conjunto de comportamentos antissociais praticados nas escolas (que podem incluir comportamentos de oposição, assaltos e agressões, a pais, professores e funcionários)”. Dessa maneira, esse seria um acontecimento casual, com inclinação a ser concebido por condutas de grande magnitude.

Bernard Charlot (2002) atenta para diferenciação entre a violência na escola e a violência à escola: enquanto a primeira é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição, a segunda dá-se quando a escola passa a ser alvo de depredações, incêndios, furtos, ou quando os alunos agridem colegas, professores e outros. Na referida pesquisa foram investigados diversos tipos de violência à/na escola, sendo alguns dos resultados sistematizados a seguir, em diálogo com outros autores.

Com relação à observação dos fatos na unidade escolar houve unanimidade para que sim, existia violência na escola. Pois foi amplamente comentado que a escola já havia registrado alguns Boletins de Ocorrência – B.O. em delegacias da cidade. Tal fato vem a corroborar para uma constatação inequívoca da incidência de violência nessa escola, pois quando a situação pede que se preste queixa em delegacias é porque a escola esteve bastante vulnerável e exposta à violência, tornando-se palco de incidentes considerados graves o suficiente para se procurar fazer esse tipo de registro. Spósito (2002, apud PRIOTTO; BONETIB, 2009) analisou que muitas das ocorrências deste tipo ocorrem em diversas cidades do Brasil – e não se restringem às grandes urbes e capitais.

Na fase de observação sobre violência contra pessoas a “violência interpessoal”, ou seja, violência de uma pessoa contra outra foram verificadas diferentes tipos de ocorrências. A principal disse respeito às agressões corporais na escola envolvendo alunos. Corroborando então com Ristum (2010a), no qual a “violência entre alunos” foi a mais apontada pela maioria dos professores, tanto de escola pública (93,1%) quanto de particular (83,3%), superando todas as outras categorias de violência escolar.

Dados semelhantes foram obtidos por Sposito (2001 apud ASSIS; MARRIEL, 2010), os quais indicam que a maior frequência de violência na escola é a que ocorre entre os alunos, nas suas mais variadas formas (xingamentos e brigas com e sem violência física, ameaças, roubo de material, rixas de gangues etc.; também as demonstrações violentas, o segregacionismo de raça e todo tipo de intolerâncias). Para esta autora, a definição da violência tem variado de acordo com a realidade de cada país. O contexto político, religioso, questões históricas, culturais e de valores devem ser levadas em conta ao se analisar o tema, assim como a ausência de diálogo e de negociações.

Nessa mesma direção situa-se o trabalho de Lucinda, Nascimento e Candau (1999 apud LOPES, 2004), no qual “os professores entrevistados relataram, como mais frequentes, as ameaças e agressões verbais entre alunos e depois, entre alunos e adultos,

dentre esses os professores.” (ASSIS; MARRIEL, 2010).

Entende-se como violência interpessoal a violência perpetrada entre indivíduos conhecidos ou não, adultos ou até mesmo crianças que desde a mais tenra idade estão aptos a assimilar tal conteúdo. Pode dar-se em no ambiente de trabalho, no seio da família, na comunidade e outros. Enquanto que para as autoras Abramovay e Rua (2002) a distinção da violência pode se modificar em conformidade com o tipo da escola e de seus funcionários, e, ainda, conforme outras variantes de acordo com a idade e o sexo vindo essa ideia a cooperar com a dificuldade de julgamento quanto ao que seja considerada violência.

As brigas constituem uma espécie de violência das mais rotineiras nas escolas, compreendendo desde dificuldades de sociabilidade até comportamentos impetuosos, se tornando difícil se estabelecer conceitos precisos para cada situação devido ao grande número de nuances que tingem cada uma delas. Essas agressões em meio aos alunos demonstraram que, as brincadeiras comumente avançavam para ofensas verbais e brigas. Sobre isso Abromovay e Rua (2002) atentam

> É quando se torna difícil estabelecer demarcações precisas entre tipos de violência, como brigas e ameaças. O mais comum nas escolas parece ser situações-limite entre os bate-bocas e discussões. As brigas são consideradas acontecimentos corriqueiros, sugerindo a banalização da violência e sua legitimação como mecanismo de resolução de conflitos. Muitas vezes, as brigas ocorrem como continuidade de brincadeiras entre alunos, podendo ter ou não consequências mais graves. (ABROMOVAY; RUA, 2002, p. 51).

Talvez um grande problema se instaure pela interpretação em favor da vulgarização da violência. As brigas podem ocorrer a partir de uma recreação, de um entretenimento qualquer entre os alunos e sem muita explicação irrompem-se em contendas, com consequências mais bruscas ou não. Começam na diversão, mas em determinado momento, sem explicação plausível, toma caminhos que vão do desrespeito verbal ao exagero da força passando com facilidade à brutalidade e à pancadaria. Com a desculpa do “eu estava brincando”, a apuração mais acurada dos fatos fica prejudicada. A grande mensagem a ser divulgada deveria ser a de que nenhuma forma de violência deveria valer a pena.

O artigo 331 do Código Penal Brasileiro contempla o item “Desacato” e coloca essa prática passível de prisão. Apesar disso, é sabido que essa lei ainda não tem sido muito aplicada. Na EMEF JRNB foi verificada ocorrências de desacato por alunos no ambiente escolar a professores, funcionários, direção ou até mesmo contra colegas (alunos).

Curiosamente a observação apontou predomínio de queixas entre os professores, e, em menor escala no grupo dos gestores. Talvez por fatores de frequência e/ou tipo de contato estabelecido, ou por questões de hierarquia/intimidação, mas tais hipóteses mereceriam um estudo mais aprofundado para serem mais bem averiguadas. Fato é que os

desacatos podem ser fruto do que Bernard Charlot (2002) chamou de um tipo de “angústia social” que sofre o professor, como anteriormente frisado, ainda mediante palavras deste autor: “ataques a professores ou os insultos que lhes são dirigidos já não são raros”, se tornando rotina em muitos estabelecimentos de ensino. Nesse momento, vale retomar a classificação de Sanmartin (2006, apud MARQUES, 2014, p. 27), que divide a violência em duas formas, conforme os tipos de estragos praticados: violência física e violência emocional.

Outros pontos abordados conformam a violência denominada simbólica, referenciada em vários estudos sob o ponto de vista de Bourdieu, como sendo a violência central gerada pela escola. Tal conceito foi indicado mediante um espectro da sociedade “como um campo de dominação e de reprodução dissimulada das desigualdades sociais nas instituições, o que contraria a ideia de igualdade de oportunidades vinculada à ideologia liberal.” (ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010, p. 73).

Tal questionamento na área da educação demonstra a deficiência de democratização dos aparelhos educacionais do capitalismo, já que:

> Nas instituições escolares são maiores as chances de sucesso dos alunos das classes socioeconômicas mais altas, já que pertencem a um meio familiar provido de bagagens culturais e linguísticas dominantes que constituem a base sobre a qual se estruturam os sistemas educacionais. Assim, as propostas curriculares, as estratégias pedagógicas, as práticas linguísticas, as relações hierárquicas e outros compõem um cotidiano escolar que evidencia uma violência simbólica em vários níveis, dos quais destacamos a que se exerce sobre os alunos de classes populares, pouco adaptados a uma escola não construída para eles (RISTUM, p. 73 apud ASSIS; CONSTANTINO; AVANCI, 2010, p. 73).

De acordo com Dudeque (2006 apud RISTUM, 2010b, pp. 73-74), o ensino proposto pelo sistema educacional brasileiro é ineficiente e antidemocrático, de forma a discriminar e a excluir uma grande parcela da população. Essa exclusão velada seria causadora em grande parte desse comportamento violento de tantos jovens na escola? De alguma maneira talvez sim. Porém é sabido de muitas notícias sobre vandalismos e atrocidades promovidos por adolescentes de classes mais favorecidas.

Os jovens brasileiros principiam a ingestão de bebidas etílicas desde muito cedo. Dados de 2005 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram que, no Brasil, a ingestão de bebidas alcoólicas é inquietante, sobretudo entre adolescentes e jovens. Estudo em escolares da rede pública de ensino fundamental e médio, no conjunto das 27 capitais brasileiras, realizado em 2004, mostrou que a média de idade para a iniciação do álcool era de 12,5 anos Entre mais ou menos os 12 anos de idade, ou seja, fase em que, via de regra, se está frequentando a escola. Nessa idade eles são muito influenciáveis, costumam atuar de acordo com os moldes estabelecidos por seu grupo, por isso essa prática se torna facilmente disseminada. (BARROS, s.d.).

Empiricamente é conhecido que são muitos os condicionantes que podem levar ao consumo do álcool, quais sejam: agentes genéticos, sociais, familiares e até emocionais. Acrescente-se coação dos camaradas, a sensação de onipotência que por vezes caracteriza a juventude, a deficiência de balizes sociais – pois o uso do álcool é largamente aceito na sociedade, e o forte apelo propagandístico igualmente podem contribuir para a aceleração do contato precoce com a bebida.

Contudo, esta observação não se ateve aos fatores sociais e midiáticos que podem ter vindo a estimular os jovens a ingerirem precocemente o álcool. Mas sim, o questionamento sobre o porte e consumo, pelos alunos, de álcool dentro da escola. Majoritariamente não houve constatação de consumo de bebidas alcoólicas dentro da escola. O que pode a vir a indicar que existem resquícios de respeito à unidade escolar nessa questão. Mas não se pode generalizar este dado para fora dos muros escolares. O alcoolismo foi e continua sendo um grande problema de saúde pública, capaz de afetar todos os aspectos da conduta humana, constituindo-se uma doença herdada com diferentes probabilidades de acometimento nos descendentes. (D'ALBUQUERQUE; SILVA, 1990 apud MOSS; DURMAN, 2009, p. 2).

Chama-se narcotráfico à atividade de comercialização de substâncias ilícitas, sendo, portanto, uma atividade ilegal. Atos de violência passaram a ser frequentes nos confrontos entre os alunos na década de 90, após a intensificação desse tipo de comercialização de drogas no ambiente escolar, sendo responsáveis pela frequência de episódios truculentos associados aos estudantes contra seus professores (SPOSITO, 2001 apud CARVALHO, 2013, p. 18).

Embora sem apresentar provas, as pessoas declaravam espontaneamente em comentários existir tráfico, porte ou consumo de drogas dentro do ambiente escolar. Estudo realizado por Guimarães (1995 apud ASSIS; MARRIEL, 2010, p. 52) constatou a influência sobre escolas públicas de Ensino Fundamental do Rio de Janeiro, de grupos ligados ao narcotráfico e de movimentos juvenis emergentes nas comunidades (como *funk* e *house*) em que as instituições de ensino se situam. Essa situação é bem sugestiva de desdobramentos ou de repetição em outras cidades.

Merece ressalva a comparação entre os assuntos relativos ao consumo de álcool e o uso de drogas entorpecentes pelo fato do uso de drogas ter apresentado maior índice de ocorrência que o consumo de álcool. Essas informações podem estar carregando visões distorcidas ou sendo mal interpretadas. O álcool é considerado pelo senso comum como mais ameno em relação a outras drogas. Terá sido por que foi por isso que não foi considerado?-

Outro tópico importante a ser enfatizado é a recorrência, da invasão de estranhos no ambiente escolar. Ao contrário da violência "à escola" (que causa danos ao patrimônio), esta se trata de uma violência na escola e contra a escola. Nesse quesito todos os segmentos afirmaram categoricamente haver grande incidência de invasão por elementos não mais

pertencentes aos quadros da escola no recinto desta. O que vale uma comparação com o que dizem Assis e Mariel (2010, p. 53):

> Invasão de alunos' que, embora tenham abandonado os estudos, ainda continuam matriculados e vão à escola para desfrutar de um mínimo de convívio social. Eles querem jogar bola, participar de algumas atividades, namorar, encontrar amigos. Esses jovens costumam fazer algazarra, perturbam as aulas, marcam sua presença de maneira muito forte e prejudicam o funcionamento da rotina escolar.

No caso averiguado nessa pesquisa, os ex-alunos ou os ainda matriculados no mesmo turno, em turnos opostos compõem um contingente capaz de assombrar toda uma comunidade escolar com seus atos violentos e desrespeitosos. Ameaças estão inseridas no tipo de violência contra a pessoa. Versam sobre "promessas explícitas de provocar danos ou de violar a integridade física ou moral, a liberdade e/ou bens de outrem." (Abromovay; Rua, 2002, p. 54). As intimidações podem dirigir-se aos alunos, equipe gestora, pedagógica, inspetores, professores, aos pais e funcionários.

De acordo com Bernard Charlot (2002), à vista disso, a escola é apenas um local como qualquer outro. Não é escolhido por algum motivo em especial para ser palco dessas ocorrências. Para o autor, em alguns casos trata-se de "acertos de contas" de conflitos fora da escola que são levados à mesma, contribuindo para atribuir à escola uma imagem de lugar desprotegido. Talvez essa visão de Charlot esteja muito estreita. Os invasores não vão à escola apenas para acertos de conta. Vão para demonstrar força e se exibirem também.

É importante atinar para a gravidade destes dados, pois, conforme registrado por Charlot (2002), os membros da comunidade escolar que estão envoltos com escolas que funcionam em locais considerados arriscados e que sofrem com este tipo de ato grave repetidamente, podem até não os sentir como uma violência em si mesma, mas passam a ter abalada a sua saúde mental plena. O sentimento de precariedade e descontentamento elucubra a aflição dos trabalhadores de muitas escolas públicas.

Para a verificação do nível de insegurança proporcionado pela ocorrência de violência na escola nesse item, foi feito o levantamento de ameaças proferidas no ambiente escolar contra alunos, professores, funcionários e/ou direção.

No que tange à ameaça de morte a alunos, professores, funcionários e/ou direção, as afirmativas foram constantes. Mesmo as ameaças podendo ou não se efetivar em violências físicas, são suficientes para gerarem uma atmosfera de inquietações no dia-a-dia. Por causa, muitas vezes, do ambiente de amedrontamento, repetidamente funcionários, diretores, professores e outros segmentos do corpo escolar apregoam uma sensação receio constante.

O uso de armas em brigas e conflitos nessa época de adensamento de truculência na sociedade chega mais ampla e facilmente à escola. "Alguns estudantes justificam o porte

de armas como necessidade de impor respeito, proteger e defender-se.” (ABROMOVAY; RUA, 2002, p. 54). Essas autoras chamam atenção para o fato de que “o recurso de armas de brinquedos indica a importância das armas no imaginário dos alunos”. Pessoas ligadas ao crime chegam a usar desse “brinquedo” para praticar atos ilícitos.

Todos os segmentos da escola narraram haver uso/porte de arma dentro da escola. É interessante atinar para a correspondência entre os resultados apresentados pelo assunto acima (porte de armas) e pela anterior (ameaças), pois, havendo uma grande recorrência do porte de arma pelos alunos, aumentam as chances de intimidação destes para as outras pessoas, incluindo neste rol a ameaça de morte.

Quanto a essa situação da EMEFJRNB existe discrepância com a opinião de Gonçalves e Sposito (2002, p. 113 apud CARVALHO, 2013, p. 23) quando afirmam que diante dos diagnósticos realizados, “eles revelam que as unidades de ensino não vivem um quadro de violência generalizada” e que “comportamentos como ir à escola portando arma de fogo são bastante raros entre os estudantes”, assim como as formas de violência mais graves. Os resultados conseguidos demonstram uma realidade setorizada muito difícil, passível de ajuda de todos os envolvidos com a educação local.

Encerrando as observações sobre formas de violência a pessoas, não haveria como não incluir um dos assuntos que vêm sendo amplamente debatidos no âmbito escolar, que é o *bullying*. Segundo Debarbieux (1998 apud ABROMOVAY; RUA, 2002, p. 34), a própria escola pode ser, em muitos casos, lócus do exercício deste tipo de violência simbólica, sendo os danos causados pela ocorrência de bullying uma das motivações para alunos não gostarem da escola. Seja direto ou indireto, o bullying se caracteriza por três critérios: 1. Comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; 2. Comportamento repetitivo (perseguição repetida); 3. Comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação.

Além desses juízos, Ristum (2010a, pp. 96-97) se reporta a pesquisas que realçam episódios da vítima se sentir impotente, incapaz de se defender e de perceber a si mesma como vítima. Destacando-se o que é consenso, o *bullying* escolar se faz presente quando um aluno, ou um grupo de alunos, proposital e frequentemente, promove agravos físicos e, ou psicológicos em vítimas que se sentem incapazes de reagir à agressão.

Com base nos relatos de queixas quanto a ter sido vítima da prática do *bullying*, mais da metade dos alunos afirmaram sofrer *a referida violência.* Porém foi também significativo o número de professores que declararam sofrer essa prática de modo direto ou velado.

A sondagem questionou a possibilidade de que a ocorrência destas formas de violência à pessoa afetasse o ensino-aprendizagem da escola. Uma larga maioria asseverou que, realmente, a violência contra as pessoas atrapalha e prejudica o processo da aprendizagem e do ensino. Sobre essa demanda, estudos recentes de Fortinos (2006 apud DEBARBIEUX, 2001) mostram a relação entre *bullying* e “clima escolar”. Todavia autores como Bourdieu e Passeron (1992) não isentam a escola de sua participação na

produção e na manutenção de violências. Para eles:

> A educação, como possibilidade de autonomia individual, é reduzida à força da estrutura dominante; os autores sugerem que ela não é vitalizadora de mudanças do tecido social vigente. Pelo contrário, ela assume outra função, a de reproduzir a força dos dominantes e a marginalidade e carência dos dominados. (BOURDIEU; PASSERON, 1992 apud BARROS, 2011, p.6).

Esses autores classificam nosso sistema de ensino como influente, articulador e mantenedor das dominâncias de poder. Defendem que o tendencioso cultural manipulado, nas mãos de poucos, urde um terreno cultural que serve de armadilha para os dominados. Acusam a escola de ser reprodutora, também, da violência (material e simbólica), assim como da desigualdade social, chegando a suprimir as probabilidades de transformação e resistência.

Em meio às grandes decorrências do *Bullying* a de maior gravidade, provavelmente seja a de provocar "traumas" ao psiquismo de suas vítimas. Pesquisadores do *bullying* entre estudantes distinguem e rotulam os papéis sociais exercidos: "vítima típica" - é o que se presta a bode expiatório para um grupo; "vítima provocadora" - aquele que se submete a certas atitudes por não ser capaz de combatê-la; a "vítima agressora" - tipo que reproduz os maus-tratos padecidos; o "agressor" – que vitimiza os mais fracos; e o "espectador" – o mesmo assiste aos maus tratos, mas não o sofre e nem o comete, porém fica exposto e responde de modo inconsciente à perturbação psicossocial. Em todo o mundo, os coeficientes de predominância de *bullying* despontam entre 5% a 35% dos alunos.

E interessante observar opiniões dimanadas de vários prismas sobre a violência nas escolas. Gonçalves e Tosta (2008), por exemplo, em investigação desenvolvida em 2005 com pais de alunos de escolas públicas levantaram informações onde os pais sugerem que o problema de violência na escola está atrelado ao declínio da autoridade dos profissionais da educação. "Por isso, os pais sugerem o imediato restabelecimento e a ampliação da autoridade de professores, diretores e equipe técnica" junto aos alunos. (GONÇALVES; TOSTA, 2008, pp. 17-18).

Embora essa informação não traga o grau de instrução dos pais, o fato é que o mesmo se distancia da maioria das citações acadêmicas que coloca a escola em um patamar de autoritarismo. Autoritarismo e autoridade possuem conceitos diferentes, porém se conectam em seus significados de acordo como são desempenhados. Autoridade é vinculada a comando, atitude, hierarquia. O autoritarismo está abotoado aos exercícios antidemocráticos e antissociais pela imposição coercitiva. Porém, agora não serão confrontados, apenas evidenciados para futura apreciação. Outro fator para avaliação posterior é o dos papéis de autoridade e da transmissão dos preceitos de respeito e de limites aos alunos que deveriam ser compartilhados entre a escola e a família.

De acordo com Freire, Simão e Ferreira (2006), "nas últimas décadas, a investigação tem-se centrado cada vez mais em fatores ligados à escola no sentido de se compreender

como é que o ambiente escolar pode interferir na maior ou menor prevalência da violência dos estudantes entre si.” Pois não adianta a escola apenas não compactuar com o *bullying*, mas, deve promover mecanismos que inibam essa prática no ambiente escolar para que as relações pessoais se desenvolvam de modo a propiciar um ambiente adequado ao ensino-aprendizagem.

Foi observado que as ações relativas à violência se concentraram no período vespertino, que mostrou como sendo o turno de maior frequência das formas de violência levantadas nesta pesquisa. Comentários de professores e funcionários apontaram como uma possível causa, o fato de certo político em determinado evento de consulta democrática na escola ter falado que “aquele espaço da escola era da comunidade mesmo, e que deveria ser usado por todos sempre que quisessem.” O tal político apenas se esqueceu de avisar que a escola é da comunidade, mas que é pra ser utilizada de forma organizada e planejada e carece de pauta. Que a atividade institucional que se desdobra no processo ensino-aprendizagem tem a prioridade. As aulas sistematizadas de Educação Física, por exemplo, não podem ser submergidas pela presença descontrolada de pessoas alheias à escola e ter seus aparelhos pedagógicos subtraídos sob a alegação de aquilo tudo lhes pertence porque é público. Parece mais uma vez o uso do discurso pelo discurso ser usado sem contexto e sem conhecimentos básicos para fazê-lo prejudicando a prática profissional.

A violência tem aumentado muito nas escolas, isso é fato. Porém, não só aí. Tem se ampliado de modo geral e levantado muitas suposições para compreensão desse fenômeno, que vêm num crescendo, de acordo com os noticiários locais, nacionais e internacionais.

Esta observação *in loco* demonstrou que a escola objeto de estudo estava bastante vulnerável à violência, circunstanciada mediante os registros de B.O. em delegacias da capital. Mesmo se considerando as dificuldades enfrentadas pela educação, foi verificado que a escola estudada foi equipada minimamente para funcionar com dignidade. A maior parte da clientela que utiliza a escola reside em habitações populares, mas providas de condições mínimas de urbanização. Além de disporem de aparatos públicos a exemplo de creches, escolas, e unidade de saúde. Não se constituindo esses itens como fortes condicionantes à violência dirigidas às pessoas.

As violências contra pessoas mais mencionadas pelos entrevistados foi a incursão de pessoas estranhas ao espaço escolar, seguida das agressões físicas, agressões verbal e moral e agressões de cunho psicológico. As brigas entre alunos também mereceram relevo, compreendendo desde dificuldades de sociabilidade, ofensas verbais e gestuais, até comportamentos brutais.

Ainda quanto à invasão de pessoas, que foi referenciada como um enorme, senão o maior problema enfrentado pela escola viu-se que esta ocorre com maior frequência no turno da tarde acarretando transtornos violentos na escola. Aí uma pergunta se põe: por que os adolescentes têm causado tantos e tão diversas perturbações? A motivação mais recorrente assinalada pelos entrevistados para justificar a predominância dos atos

de violência no referido período foi a concentração de jovens neste horário, pois é quando funciona o Ensino Fundamental II, que compreende, prioritariamente, adolescentes cursistas do 6º ao 9º ano.

Foi testificada, em grande medida, a prática de *bullying* – aluno x aluno na escola. Porém, outro dado chamou bastante atenção: também foi significativo o número exposto pelo grupo dos professores que declararam sofrer com a prática de *bullying* por intermédio dos alunos, o que pode estar apontando para uma crescente falta de respeito ao professor.

As intimidações por ameaças de morte foram referidas pelos discenes, pelas equipes gestora, pedagógica, de professores, e de funcionários. Fato que preocupa bastante por poder afetar a saúde mental dos alunos e dos trabalhadores que labutam em ambientes com esta característica. Assim, a violência a pessoas prejudica imensamente o processo de ensino-aprendizagem por causa do clima de insegurança gerado pelas situações mencionadas.

O consumo de álcool apresentou baixo nível de citação com relação ao uso de drogas entorpecentes. Mas essas informações podem estar carregando visões distorcidas sobre esse assunto, já que o álcool é considerado pelo senso comum, como sendo mais ameno em relação a outras drogas, que, por sua vez, tiveram um resultado significativo.

Outros pontos abordados conformam a violência denominada simbólica, através do tipo de ensino proposto pelo sistema educacional brasileiro, ainda considerado ineficiente e antidemocrático por discriminar e excluir uma grande parcela da população. Os papéis tanto da escola quanto da família apresentam-se contraditórios tendo em vista os seus limites e conceitos de autoridade.

Enseja-se que as matérias pesquisadas e tratadas aqui favoreçam a compreensão das correlações de conflito que motivam o surgimento das violências processadas no ambiente escolar. E, ao mesmo tempo que ajudem a construir metas direcionadas para o confrontamento da violência deflagrada contra a escola. E que norteiem as políticas do sistema municipal, mantenedor do estabelecimento escolar em questão, como também de forma mais específica as intervenções da gestão e dos outros profissionais da escola. Aconselha-se ainda, para se preservar o processo ensino - aprendizagem que se manobre as demandas da violência – tanto as do seu interior quanto as de seu entorno – por meio de ajustamentos conceituais, políticos e materiais.

Mas, diante dessas constatações surge uma substancial indagação: quem ajudará a escola? Espera-se que os resultados desse trabalho possam cooperar para a reflexão e criação de propostas de ações para a elaboração de políticas públicas educacionais para precaver a lida com situações de violência escolar.

REFERÊNCIAS

ABROMOVAY, M. et al. Escola e Violência. Brasília: UNESCO, 2002. 154p.

ABROMOVAY, M.; RUA, M. G. Violências nas Escolas: versão resumida. Brasília: UNESCO Brasil; REDE PITÁGORAS; Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde; Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça; CNPq; Instituto Ayrton Senna; UNAIDS; Banco Mundial; USAID; Fundação Ford; CONSED; UNDIME, 2002. 88p.

ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (org.). Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Editora: FIOCRUZ, 2010. 270 p.

ASSIS, S. G.; MARRIEL, N. S. M. Reflexões sobre Violência e suas Manifestações na Escola. p.p. 41-63. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes (org.). Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora FIOCRUZ, 2010. 270 p.

BARROS, Lúcio Alves. Educação, escola e paradoxos no campo da violência. Educação Pública -Área de atuação Ciências Humanas; FAE – Universidade Estadual de Minas Gerais / UEMG, 2011.

BARROS, Jussara. Jovens e Bebidas. In: Brasil Escola [Internet], [s.d.]. Disponível em: <http://brasilesco.la/b11127>. Acesso em: 01 fev. 2015.

CARVALHO, Patricia Cristina Amorim de. O professor mediador escolar e comunitário: desafios à violência escolar. Paranaíba, MS: UEMS, 2013. 235f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2013.

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre, n. 8, Dec. 2002.

DEBARBIEUX, Éric. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto (1967-1997). **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo: Faculdade de Educação de São Paulo – USP, v. 27, n. 01, jun. 2001 .

FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V. & FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3o ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. Revista Portuguesa de Educação, v. 19, n. 2, 2006. pp. 157-183.

GONÇALVES, Luiz Alberto e TOSTA, Sandra Pereira. A síndrome do medo contemporâneo e a violência na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. (Coleção Cultura, Mídia e Escola).

LOPES, Rosilene Beatriz. Significações de Violências na Perspectiva de Professores que Trabalham em Escolas “Violentas”. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

MARQUES, Ana Rita da Graça. Envolvimento e Disrupção Escolar em Alunos do 6º e 7º ano de Escolaridade, no Ensino Artístico: Efeitos de um Programa Comunicacional Eclético. Dissertação (mestrado em educação). Especialização em Formação Pessoal e Social. Universidade de Lisboa, 2014.

MOSS, Elisete; DURMAN, Solânia. Alcoolismo na adolescência: intervenção na escola. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação–SEED. Programa de Desenvolvimento-PDE, 2009.

PRIOTTO, Elis Palma; BONETIB, Lindomar Wessler. Violência Escolar: na escola, da escola e contra a escola. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 26, p. 161-179, jan./abr. 2009 p. 163.

RISTUM, Marilena. Bullying Escolar. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (org.); CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora FIOCRUZ, 2010. pp. 95-119.

_______. Violência na Escola, da Escola e contra a Escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de (org.); CONSTANTINO, Patrícia; AVANCI, Joviana Quintes. Impactos da Violência na Escola: um diálogo com professores.. Rio de Janeiro: Ministério da Educação; Editora FIOCRUZ, 2010. pp. 65-93.

CAPÍTULO 24

VALORIZANDO A DIVERSIDADE CULTURAL: OFICINA DE ABAYOMIS

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 05/04/2021

Pâmela Camile Silva Benevenuto Rodrigues
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Faculdade de Enfermagem (FAEN)
Cuiabá- MT
http://lattes.cnpq.br/7555941809870576

Milena Moreira de Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Faculdade de Enfermagem (FAEN)
Cuiabá- MT
http://lattes.cnpq.br/9580622705606994

Aparecida Fátima Camila Reis
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Faculdade de Enfermagem (FAEN)
Cuiabá- MT
http://lattes.cnpq.br/7212371948033828

RESUMO: Analisando a conjuntura é necessário se alertar para uma problematização que rodeia as crianças em relação a sua construção de identidade, o reconhecimento de sua cor que não é o que está nos ideais de beleza disseminados na mídia. O objetivo deste capítulo é compartilhar as vivências das acadêmicas de um projeto de extensão na elaboração de uma campanha de arrecadação de bonecas, uma oficina de Abayomis e uma entrega de bonecas pretas em uma pediatria. Relato de Experiência descritivo, de abordagem qualitativa, baseado na metodologia da problematização. Foram três etapas, sendo elas, campanha novembro consciente, oficina de bonecas Abayomi e distribuição de brinquedos arrecadados concomitante com momento de discussão sobre a identidade preta. Em novembro, demos início a campanha “Doe uma boneca negra - novembro consciente”, devido a deficiência de oferta de bonecas negras durante o desenvolvimento infantil. A divulgação foi feita por meio de cartazes no campus de atividade das alunas organizadoras do evento e através das redes sociais. A oficina aconteceu no dia 19 de novembro de 2018, teve a organização das acadêmicas do Programa Cuidar Brincando, a princípio foram providenciadas malhas e retalhos para a confecção das bonecas, tivemos o auxílio de umas das professoras da Universidade que tem como área de atuação a conscientização das questões raciais Na última etapa, foram entregues os brinquedos arrecadados na pediatria da unidade hospitalar onde as acadêmicas do PCB atuam, podemos perceber que a discussão da temática pode ampliar a visão dos pais sobre os brinquedos. Dessa forma, o conjunto das ações realizadas proporcionaram momentos de reflexão acerca de questões raciais de respeito, tolerância e representatividade. Logo, esse tema não é muito abordado sendo necessário então abordá-lo com mais frequência em todos os ambientes por se tratar de um assunto que faz parte da construção da nossa identidade.
PALAVRAS-CHAVE: Representatividade. Identidade preta. Inclusão.

VALUING CULTURAL DIVERSITY: ABAYOMIS WORKSHOP

ABSTRACT: Analyzing the conjuncture, it

is necessary to be alert to a problematization that surrounds children in relation to their identity construction, the recognition of their color, which is not what is in the ideals of beauty disseminated in the media. The objective of this chapter is to share the experiences of the academics of an extension project in the elaboration of a doll collection campaign, an Abayomis workshop and a delivery of black dolls in pediatrics. Descriptive Experience report, with a qualitative approach, based on the problematization methodology. There were three stages, namely, the November conscious campaign, the Abayomi dolls workshop and the distribution of collected toys together with a discussion about the black identity. In November, we started the campaign "Donate a black doll - conscious November", due to a lack of black dolls during child development. The disclosure was made through posters on the campus of activity of the students organizing the event and through social networks. The workshop took place on November 19, 2018, with the organization of the Academics of the Caring Playing Program, at first, knits and scraps were provided for making dolls, we had the help of one of the professors at the University whose area of expertise is awareness of racial issues In the last stage, the toys collected in the pediatric unit of the hospital where the PCB students work were delivered, we can see that the discussion of the theme can broaden the parents' view of the toys. This way, the set of actions carried out provided moments of reflection on racial issues of respect, tolerance and representativeness. Therefore, this topic is not much addressed, so it is necessary to address it more frequently in all environments because it is a subject that is part of the construction of our identity.
KEYWORDS: Representativeness. Black identity. Inclusion.

1 | INTRODUÇÃO

Na infância tem- se um grande aproveitamento da construção da identidade preta, nessa fase as crianças começam a se reconhecer enquanto ser humano e ter o outro como um ponto de referência (SOARES, 2008).A história do preto que está impregnado no Brasil mostra sua imagem de uma forma onde ele é desmerecido e rebaixado. Isso se deve a representação depreciativa da cultura preta em detrimento da portuguesa construída historicamente (REIS, 2017).

Analisando essa conjuntura é necessário se alertar para uma problematização que rodeia as crianças em relação a sua construção de identidade, o reconhecimento de sua cor que não é o que está nos ideais de beleza disseminados na mídia. Faz-se então necessário uma ressignificação dos ideais de beleza para que seja alcançada essa identificação das crianças utilizando-se de referenciais ancestrais positivos nos diversos âmbitos (KRAMER, 2011).

Devido este cenário o Programa Cuidar Brincando (PCB), um projeto de extensão integrado ao PET Conexões de Saberes da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) atua no ambiente hospitalar assegurando o brincar a crianças e adolescentes hospitalizados, realizando diversas atividades na pediatria e brinquedoteca e dessa forma promove um espaço propício a recreação elaborou uma Oficina de Bonecas Abayomi para apresentar a importância cultural dessas bonecas (MORAES et al,2018; RIBEIRO, 2018).

O PCB contribui para “a formação crítica, em especial para a defesa das ações afirmativas, combate ao racismo e promoção da igualdade racial” (MORAES et al, 2018). Possuindo um público predominantemente preto e pardo, o PCB reconhece a necessidade de discutir sobre questões raciais e sua falta de representatividade nos brinquedos, dessa forma, levamos essa discussão para a universidade a fim de discutir essa construção de identidade. Para realizar essa discussão a Oficina de Bonecas Abayomi teve papel de abordar questões de construção de identidade do preto a partir de uma abordagem histórica:

> Para acalentar seus filhos (as) durante as terríveis viagens a bordo dos navios que realizavam o transporte de escravos (as) entre a África e o Brasil, as mães africanas rasgavam retalhos de suas saias e a partir deles criavam pequenas bonecas que serviam de amuleto de proteção. (VIEIRA, 2015).

As Abayomis são produzidas com tecidos e malhas e a técnica utilizada é de amarração dos tecidos com nós ou tranças, não utiliza cola nem costura e a boneca não possui nariz e boca a fim de favorecer o reconhecimento da identidade das múltiplas etnias africanas (OLIVEIRA, 2016).

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo compartilhar as vivências das acadêmicas de um projeto de extensão na elaboração de uma campanha de arrecadação de bonecas, uma oficina de Abayomis e uma entrega de bonecas pretas em uma pediatria. Assim, nossos objetivos específicos foram: incentivar a discussão sobre questões raciais na universidade; discutir sobre o preconceito racial; e a representatividade das bonecas na construção de identidade.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um Relato de Experiência descritivo, de abordagem qualitativa, baseado na Metodologia da Problematização de acordo com Berbel (1998). A Metodologia da Problematização parte de um problema encontrado a partir da observação de uma realidade social onde serão identificadas dificuldades ou carências elaborando assim uma problemática sobre aquele contexto, assim, utilizando-se de um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades são selecionados e organizados em etapas, considerando a natureza do problema a ser resolvido e as condições gerais dos participantes. Deve-se discutir coletivamente o assunto, refletindo sobre suas possíveis causas e depois elaborar hipóteses de solução e intervenção naquela realidade (BERBEL, 1998).

As ações foram realizadas pelos integrantes do Programa Cuidar Brincando e ocorreram entre os meses de novembro e dezembro de 2018. O mês de novembro foi escolhido por se tratar do mês onde se comemora a Consciência Negra. Foram planejadas três atividades, sendo elas: a realização de uma campanha para o arrecadamento de

bonecas negras, intitulada como “Doe uma boneca negra- novembro Consciente”; Oficina de Bonecas Abayomi com abordagem do contexto histórico e confecção das mesmas e; entrega dos brinquedos arrecadados para os pacientes, PCB e brinquedoteca da ala pediátrica de um pronto socorro de Mato Grosso onde o PCB atua.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

Buscando contribuir com o movimento e simultaneamente realizar nossos objetivos, realizamos esta experiência em etapas, que foram intencionalmente selecionadas de acordo com o problema abordado (BERBEL, 1998). Foram três etapas, sendo elas, campanha novembro consciente, oficina de bonecas Abayomi e distribuição de brinquedos arrecadados concomitante com momento de discussão sobre a identidade preta.

3.1 Campanha “Doe uma boneca negra”

Em novembro, demos início a campanha “Doe uma boneca negra - novembro consciente”, devido a deficiência de oferta de bonecas negras durante o desenvolvimento infantil. A divulgação foi feita por meio de cartazes no campus de atividade das alunas organizadoras do evento e através das redes sociais. Foram feitas doações por professores e acadêmicos da UFMT, seus familiares e Rotary Club Cristo Rei. Foram arrecadadas um total de 25 bonecas, sendo elas, novas, usadas e/ou confeccionadas e dos mais diversos tamanhos.

Algumas dificuldades foram encontradas no processo, como encontrar bonecas negras nos comércios da região, onde haviam poucas opções de marca e pouca quantidade. Essa dificuldade foi sentida também pelos participantes da Oficina de Abayomi que relataram ter ido em várias lojas para poder encontrar a boneca. Através desta dificuldade, buscamos salientar aos comerciantes a importância da representatividade negra na infância, onde o brinquedo participa da construção da infância através de complexos significados e práticas produzidas não apenas por seus criadores e difusores como também por aqueles que o utilizam (BROUGÉRE, 1995).

3.2 Oficina de bonecas Abayomi

A oficina aconteceu no dia 19 de novembro de 2018, teve a organização das acadêmicas do Programa Cuidar Brincando, a princípio foram providenciados malhas e retalhos para a confecção das bonecas, tivemos o auxílio de umas das professoras da Universidade que tem como área de atuação a conscientização das questões raciais. A oficina contou com a presença de cerca de 40 pessoas, de diferentes faixas etárias, sendo estudantes, universitários dos cursos de Enfermagem e Pedagogia, educadores de escolas públicas, professores universitários e pessoas da comunidade em geral. Para confirmação da inscrição deveria ser apresentado um brinquedo na data da oficina. Na apresentação inicial, as acadêmicas discorreram sobre os objetivos da oficina, e o local de destinação

dos brinquedos.

A discussão teve início com a reflexão sobre as relações étnico-raciais e a história da boneca Abayomi. O público foi orientado a se inspirar em uma pessoa negra para a confecção das bonecas. Ao final da produção, os participantes narraram as histórias na qual se inspiraram através de poemas, músicas e performances. Foram citados pais, figuras históricas, estudantes e quilombolas. A oficina possibilitou a partilha de saberes e o trabalho colaborativo, além da reflexão da história do povo negro, ao falar de luta e de resistência e a importância de retratar o respeito às diferenças.

3.3 Entrega de brinquedos e representatividade

Na última etapa, foram entregues os brinquedos arrecadados na pediatria da unidade hospitalar onde as acadêmicas do PCB atuam, pudemos perceber que a discussão da temática pode ampliar a visão dos pais sobre os brinquedos.

Durante a discussão, os pais sentiram-se à vontade para comentar sobre suas vivências relacionadas ao racismo na infância, onde pudemos perceber que “o comportamento das crianças é, fundamentalmente, o produto do contexto social que as rodeia” (PEREIRA, 2012). Foi um momento muito importante, pois foi possível observar as crianças comentando com seus cuidadores as características em comum que possuíam com a boneca e também perceber o estranhamento de algumas com a mesma, já que algumas nunca tinham visto uma boneca preta antes.

Faz-se necessário o protagonismo do movimento negro, seja através de discussões, atividades ou maior representatividade, principalmente em brinquedos, para que o público infanto-juvenil não faça distinção entre eles por conta da cor da pele, pois “a representação de um grupo ou indivíduo é fundamental para a construção ou desconstrução da sua identidade, autoestima e autoconceito, uma vez que o indivíduo ou grupo pode perceber-se e conceitualizar se a partir desse “real” e internalizá-lo” (SILVA, 2011).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da campanha “Doe uma boneca negra - novembro consciente”, proporcionou um momento de discussão e reflexão sobre as questões raciais e de construção de identidade no ambiente universitário e hospitalar. A campanha de arrecadação de bonecas pretas nos deu a oportunidade de observar a precariedade da disponibilidade deste produto nos comércios, a dificuldade de encontrar essas bonecas nos leva a refletir sobre a formação de identidade das crianças e como encontrar apenas bonecas brancas pode interferir nessa construção e como a falta de representatividade nesses produtos podem acarretar em problemas de autoestima nessas crianças.

Com a Oficina de Bonecas Abayomi nos foi possível realizar reflexões sobre questões históricas da resistência, luta e construção de identidade dos povos pretos. Foi possível também compartilhar de um momento de discussão e aprendizado sobre a cultura

africana. Dessa forma, o conjunto das ações realizadas proporcionaram momentos de reflexão acerca de questões raciais de respeito, tolerância e representatividade. Logo, esse tema não é muito abordado sendo necessário então abordá-lo com mais frequência em todos os ambientes por se tratar de um assunto que faz parte da construção da nossa identidade.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N.: A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface - Comunicação, Saúde, Educação,** v.2, n.2, 1998.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 110 p.

KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (org.). **Educação infantil:** enfoques em diálogo. 3.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011. 432 p.

MORAES, A. S.; REIS, A. F. C.; PEIXOTO, C. S.; CESARIO, E. M. S.; MORAES, L. G. Atividades desenvolvidas pelo Programa Cuidar Brincando em uma enfermaria de pediatria. **Mostra de Extensão.** Brasil, set. 2018.

OLIVEIRA, F. S. Amarrando tecidos e desatando preconceitos: bonecas abayomi como estratégia de ensino-aprendizagem da história e cultura africana In: VIII Encontro Estadual de História. **Anais**... Feira de Santana, 2016.

PEREIRA, J. S. *et al*. **Psicologia Social do Desenvolvimento**. 5. ed. Lisboa: [S.I], 2012. 20 p.

REIS, B. R.; LIMA, A. I. S.; VIEIRA, A. M. E. C. S. Uma Análise da Identidade Negra na Educação Infantil**. Rev. Includere.** Rio Grande do Norte, 2017.

RIBEIRO, R. L. R. Repercussões do Programa Cuidar Brincando para a comunidade hospitalar e acadêmicas envolvidas. In: Semana Integrada de Enfermagem em Mato Grosso –ABEN/ COREN - MT. **Anais...** Cuiabá, 2018.

SILVA, A. C. **A representação social do negro no livro didático:** o que mudou? por que mudou?. 22. ed. Salvador: EDUFBA, 2011. 181 p.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

VIEIRA, K. **Bonecas abayomi: símbolo de resistência, tradição e poder feminino.** Afreaka, [S.I.] [2015?] . Disponível em: < afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/ > Acesso em 7 de ago. de 2020.

CAPÍTULO 25

STARTUP EDUKANET: UMA PROPOSTA DE SISTEMA EDUCACIONAL E TECNOLÓGICO PARA SURDOS

Data de aceite: 03/05/2021

Nathalia da Silva Castro
Mestranda em Ciências, Tecnologia e Educação pelo Instituto Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Giseli de Oliveira Fonseca
Mestranda em Ciências, Tecnologia e Educação pelo Instituto Vale do Cricaré
São Mateus – ES

Anilton Salles Garcia
Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas
Campinas – SP

RESUMO: Este trabalho propõe discutir o tema Startup Edukanet: Uma Proposta de Sistema Educacional e Tecnológico para Surdos, com o objetivo de apresentar argumentos que subsidiem o apoio à comunicação mais facilitada das pessoas com audição e aqueles que possuem a surdez. A partir de uma perspectiva bibliográfica, se faz uma análise da literatura pertinente, com suporte em Pessanha (1991), Lopes e Fabris (2013), Masschelein e Simons (2014), Silva (2010), Gesser (2009,) Negri (2018), Saviani (2008) e Sennett (2012), dentre outros. Deste modo, metodologicamente, são postas as dinâmicas de existência e valorização da comunicação com universo surdo e suas possibilidades de desenvolvimento pessoal e social. Sabendo que a educação evolui cada vez com as suas propostas de interação, inclusão e compreensão de todos os indivíduos que dela desejam se apropriar – se apropriam. Portanto, trata-se de uma iniciativa especialmente válida a utilização do Startup Edukanet.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia educacional. Comunicação. Interação. Inclusão.

STARTUP EDUKANET: A PROPOSAL FOR THE EDUCATIONAL AND TECHNOLOGICAL SYSTEM FOR THE DEAF

ABSTRACT: This paper proposes to discuss the topic Startup Edukanet: A Proposal for the Educational and Technological System for the Deaf, with the aim of presenting arguments that support the support for easier communication of people with hearing and those who have deafness. From a bibliographic perspective, an analysis of the pertinent literature is made, supported by Pessanha (1991), Lopes and Fabris (2013), Masschelein and Simons (2014), Silva (2010), Gesser (2009,) Negri (2018), Saviani (2008) and Sennett (2012), among others. In this way, methodologically, the dynamics of existence and appreciation of communication with the deaf universe and their possibilities for personal and social development are put into practice. Knowing that education evolves increasingly with its proposals for interaction, inclusion and understanding of all individuals who wish to appropriate it - they appropriate it. Therefore, it is an especially valid initiative to use the Startup Edukanet.

KEYWORDS: Educational technology. Communication. Interaction. Inclusion.

1 I INTRODUÇÃO

Aludimos que usaremos a teoria Platônica abordada por Pessanha (1991), sobre o mundo do conhecimento (Mundo das Ideais versus Mundo sensível), para fazermos um paralelo com a Inclusão. Ao que se refere à teoria de Platão sobre o mundo do conhecimento, o filósofo refere-se ao mundo das ideias, sendo esse o transcendente (vir-a-ser), e o mundo sensível, ou seja, o imanente (o presente, o tempo agora). Para Platão o mundo das ideias é a ciência, o perfeito, onde o homem é imutável, nesse mundo tem o ideário da realidade. Essa realidade é imutável e ela é pura. Já o mundo sensível é da ordem do humano, ou seja, as coisas mudam no dia-a-dia, nada é perfeito.

Desse modo, para Platão a realidade está no mundo das ideias. Fazemos uma comparação do mundo das ideias com o da Inclusão perfeita, como, por exemplo, a Lei de Salamanca, no ano de 1994, bem como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015, em que se determinam como devem ocorrer os direitos e como essas devem ser aplicadas no transcurso do dia a dia. Porém nos parece que há um distanciamento no que está posto na legislação e no que é aplicado no cotidiano.

Não queremos dizer que essas leis, bem como outras, não são necessárias. Sim, elas são necessárias, pois se chegamos onde estamos, com reconhecimento dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais, foram por meio dessas, mas esquecemos de que a inclusão está acontecendo agora, ou seja, no imanente, no mundo sensível, no imperfeito, que não há como chegarmos ao perfeito (mundo das ideias), pois somos somente uma cópia desse.

Dessa forma, as autoras Lopes e Fabris (2013) nos propõe olharmos de outros modos e sairmos dessa dualidade, pois a dualidade nos deixa estagnados, não nos movemos. É necessário tomarmos um posicionamento, uma postura e agirmos frente às necessidades do nosso tempo, e não esperar ser perfeito, até porque o ideário de uma inclusão perfeita nos parece ser algo utópico, ou seja, uma coisa bem distante de acontecer, quase impossível. Nesse viés, as autoras Lopes e Fabris (2013) juntamente com os pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) a respeito do termo in/exclusão propõem:

> Nossa opção, juntamente com os pesquisadores do GEPI pelo uso do termo in/exclusão para caracterizar os acontecimentos presentes, se dá na possibilidade de entender a inclusão e a exclusão como duas faces de Jano ou como duas faces de uma mesma moeda. (SARAIVA; LOPES, 2011, a*pud* LOPES; FABRIS, 2013, p. 76).

Quanto à opção do termo, reforçamos que in/exclusão alude uma mutualidade das palavras inclusão e exclusão, ao invés de uma disparidade “inclusão” X “exclusão”, pois só existem incluídos, porque também há excluídos e vice-versa, ou seja, dois lados de uma mesma moeda, ou seja, sem dualidade. In/excluídos passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo

uma história de discriminação negativa. Isso equivale a dizer que na atualidade há esforços de políticas públicas para a diminuição dos excluídos, embora continuemos a apontar exclusões a partir da mobilização de outros conceitos. Entre os conceitos mobilizados está o de in/exclusão. Este surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74).

Portanto, ao pensar desse modo, a inclusão no campo transcendente, do vir a ser: "- Um dia seremos todos includentes, um dia a inclusão irá acontecer, um dia, um dia...". Nesse "um dia" vamos esquecendo que a inclusão já está posta, está ocorrendo hoje, trata-se de uma discussão desse tempo, visto que:

> Entender a inclusão e como ela passou a ser tomada tanto como um imperativo de Estado (Lopes, 2009) quanto uma estratégia educacional para que tal imperativo entre em operação, implica partir do entendimento de sua imposição a todos pela condição vital que carrega dentro de uma racionalidade neoliberal [...]. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 20-21).

Nesse sentido é que convidamos o leitor a não pensar a inclusão como algo que vai acontecer, que um dia todos nós seremos incluídos. A inclusão se formos pensar pelo lado do mundo sensível em Platão, ela está acontecendo, pois é uma cópia imperfeita do mundo das ideias (Leis e Editais), mas a grande questão é: o que estamos fazendo dela hoje, na atualidade? Como estamos agindo frente a ela com os nossos alunos da educação inclusiva no presente? Estamos pensando de outros modos, de tal modo a pensarmos o nosso próprio pensamento e suspeitarmos de nós mesmos? Como é a nossa postura com esses alunos? Nossa ética e cuidado de si? Estamos fazendo nossas pequenas Revoluções Diárias com os nossos alunos da Educação Inclusiva? Ou seja, não é uma ambição de querer mudar o mundo, mas fazermos as mudanças onde estamos e com quem estamos atuando.

Os autores Lopes e Fabris (2013, p. 11) nos reforçam de modo bem claro: "Acreditamos que a promoção de novas subjetividades, de outras formas de vida, é possível quando nos engajamos às lutas cotidianas, não para a luta final e definitiva, mas para ativar a coragem de sempre nos mantermos em ação". Isto é, não esperar acontecer, mas sim agir. Nessa linha de pensamento, os autores Masschelein e Simons (2014, p. 14) nos explicitam "[...] como diz Arendt, mas ao mesmo tempo ligado ao presente, presente no presente. Assim, pensar significa: não se esquecer de si mesmo. Não se esquecer de si mesmo como sujeito da ação".

É nessa perspectiva que partimos para falar da startup[1] *Edukanet – O canal*

1 Informações da startup obtidas através das seguintes redes sociais: Site da startup: http://edukanet.com.br/ Instagram: @edukanet; Blog com dados da startup: https://www.indicemoqueca.com.br/blog/startup-cria-primeiro-sistema-educacional-exclusivo-para-surdos

oficial do surdo, que fez uma ação aliada à tecnologia trazendo uma possibilidade de um trabalho de parceria e cooperação com uma equipe multidisciplinar pensando na educação de alunos surdos através de um material de apoio destinado às pessoas envolvidas na educação desses. Com os avanços tecnológicos verificados na presente era digital com os dispositivos inteligentes, computadores, celulares, *tablets* em nossa sociedade, tais dispositivos tornaram-se essenciais para um mundo globalizado, possibilitando ao professor a utilização dessas ferramentas digitais na educação e consequentemente no desenvolvimento do conhecimento dos alunos.

Concomitante a isso, Silva (2010) apresenta:

> A contribuição didática para uma pedagogia voltada para o sujeito requer assumir, entre outras coisas, o uso das mídias e das tecnologias da educação. O professor deve ser capaz de utilizar aparatos tecnológicos não apenas para seu uso próprio, mas trabalhar com esses recursos em sala de aula, em favor da aprendizagem dos alunos. (SILVA, 2010, p. 6).

Gostaríamos de ressaltar que quando nos referimos a sistema de educação para surdos aludimos a respeito de um material sistematizado, planejado e pensado na língua sinalizada desses sujeitos, neste caso, a LIBRAS.

2 | O QUE É A LIBRAS

Apesar de em primeiro momento parecer ser um discurso gasto, repetitivo, conforme Audrei Gesser (2009) aponta na introdução de seu livro intitulado “LIBRAS? Que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda” diante de um questionamento feito acerca do assunto em uma palestra que a autora ministrava, sendo:

> Libras é língua.” Foi este o título escolhido para a palestra apresentada por uma linguista em um evento cujo público alvo era o estudante do curso de letras. Uma professora que trabalha na área da surdez, mencionando o título, fez o seguinte comentário: **“De novo? Achei que essa questão já estava resolvida!”** [grifos nossos]. (GESSER, 2009, p. 9)
>
> [...] Esse comentário põe em palavras minha própria surpresa. Uma surpresa “de dentro”, que reclama também agora essa mesma repetição. O que vemos é que o discurso aparentemente “gasto” faz-se necessário, precisando ser repetido inúmeras vezes para que a constituição social dessa língua minoritária ocorra, ou seja, para chegarmos à legitimação e ao reconhecimento, por parte da sociedade como um todo, de que a língua de sinais é uma língua. Certamente a marca linguística não é a única questão nas discussões sobre a surdez, mas é a legitimidade da língua que confere ao surdo alguma “libertação” e distanciamento dos moldes e representações até então exclusivamente patológicos. Tornar visível a língua desvia a concepção da surdez como deficiência — vinculada às lacunas na cognição e no pensamento — para uma concepção da surdez como diferença linguística e cultural. (GESSER, 2009, p. 9-10)

Salientamos que doze anos se passaram desde a publicação do livro anteriormente mencionado e da situação vivida pela autora e, ainda assim, compartilhando de igual modo do sentimento de Gesser, julgamos ser pertinente situarmos brevemente aqui o leitor acerca da temática.

Destacamos também o que pensamos ter sido um marco para os surdos no que tange o status de língua conferida à Libras que foi a Lei de Libras 10.436 de 24 de abril de 2002 e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei de Libras. Essa lei e o decreto conferiram notoriedade para esse grupo linguístico e foi a partir daí que se tornaram possíveis conquistas como professores bilíngues, instrutores surdos e a presença de tradutores e intérpretes de Libras em diversos espaços públicos e privados garantindo a acessibilidade dos surdos nesses diferentes ambientes.

Sobre o status de língua atribuído a Libras e como ela é compreendida, a Lei 10.436, em seu parágrafo único, descreve:

> Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

Em se tratando do Decreto nº 5.626 de 2005, mais especificamente no que está descrito em seu capítulo IV intitulado "do uso e da difusão da Libras e da Língua Portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação" foi que a Edukanet criou um canal contando com o envolvimento de profissionais habilitados e capacitados para o desenvolvimento das aulas pensando na primeira língua do surdo (L1), nesse caso, a Libras, e uma metodologia que busca aliar os conteúdos didáticos da Língua Portuguesa à elaboração de um material visual contextualizado e complementar em vídeo.

Nesse sentido, para o desenvolvimento de um material audiovisual inclusivo e de sua proposta educacional de trabalho, a startup contou com uma equipe multidisciplinar com tradutores e intérpretes de Libras, professoras bilíngues, professora surda, editores, ilustrador, professora de Língua Portuguesa, pedagoga, psicóloga e gestores de projetos. Para a gravação das aulas elaboradas e posteriormente apresentadas através de vídeos, a Edukanet contou com estúdio equipado e preparado para um material de qualidade e excelência contando com local adequado e silencioso, boa câmera, microfone, iluminação propícia, ilha de edição, tripé entre outros. Em relação à importância dos recursos tecnológicos, Negri (2018) ressalta:

> A educação é a ferramenta fundamental para o progresso científico e tecnológico de um país. Quem produz a ciência e o conhecimento que, em última instância fazem a sociedade mais rica e mais desenvolvida, são as pessoas. A sociedade investe recursos para formar pesquisadores e cientistas que, por sua vez, trabalham para produzir novas tecnologias e novos conhecimentos. O insumo básico do progresso tecnológico é, portanto,

humano. Obviamente, cientistas e pesquisadores necessitam equipamentos, recursos, infraestrutura e um ambiente adequado e estimulante (NEGRI, 2018, p. 35).

Segue alguns *prints screens* do estúdio da Edukanet:

Figura 1: Instagram.

Fonte: @edukanet.

Tendo em vista que a Internet é um sistema mundial que interliga milhares de pessoas em todas as partes do mundo por meio de redes de computadores e que a tecnologia está dominando o espaço educacional é que a Edukanet se apropriou dos recursos digitais por meio de metodologias inovadoras existentes visando um melhor resultado na aprendizagem do aluno, que o estimule e incentive à busca de um conhecimento que tenha sentido para ele em sua língua.

O objetivo do canal é a produção de conhecimento de forma em que a sinalização dos conteúdos era feita de modo didatizado, pensado e planejado para uma possível melhor e mais clara compreensão desses por meio do sujeito surdo através de sua língua. O diferencial da metodologia do canal não está voltado unicamente em uma tradução de um material didático de uma língua para outra, nesse caso de Língua Portuguesa para Libras, mas também de pensar e planejar didaticamente como seriam feitas as traduções e interpretações de um determinado conteúdo da Língua Portuguesa pensado em um público ouvinte para um público surdo.

Saviani (2008) alude a questão do trabalho educativo e do ensino sistematizado em

que esses são de suma importância para que ocorra um efetivo planejamento do conteúdo que será ensinado. Dessa forma, a escola tem uma função social de transmitir esses conteúdos historicamente construídos de modo pensado e didatizado ao seu público alvo, no caso, aos alunos. A respeito da função social da escola, o autor ressalta:

> [...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2008, p. 14).

Por conseguinte, no que tange a transmissão dos conteúdos historicamente construídos de modo sistematizado e didatizado, salientamos que o propósito fundamental da startup era de partir de conteúdos da Língua Portuguesa selecionados e planejados por uma professora habilitada nessa disciplina e posteriormente em equipe, em um processo de pensar junto, em cooperação com professora surda, professoras bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras e ilustrador, em que esses se reuniam em um trabalho de pesquisa e planejamento para uma melhor forma de didatizar a sinalização dos conteúdos em Libras por meio da tradução e interpretação na L1 do surdo, tendo sempre em mente para quem se destina e o motivo, ou seja, para quê e por quê, fatores essenciais e primordiais em toda metodologia de um ensino sistematizado.

Sobre esse trabalhar junto, em cooperação, o autor Sennett (2012) aborda acerca da habilidade de desenvolver trocas um com o outro, mostrando-se recíproco, empático, buscando agir em grupo, de modo receptivo. Nas palavras do autor:

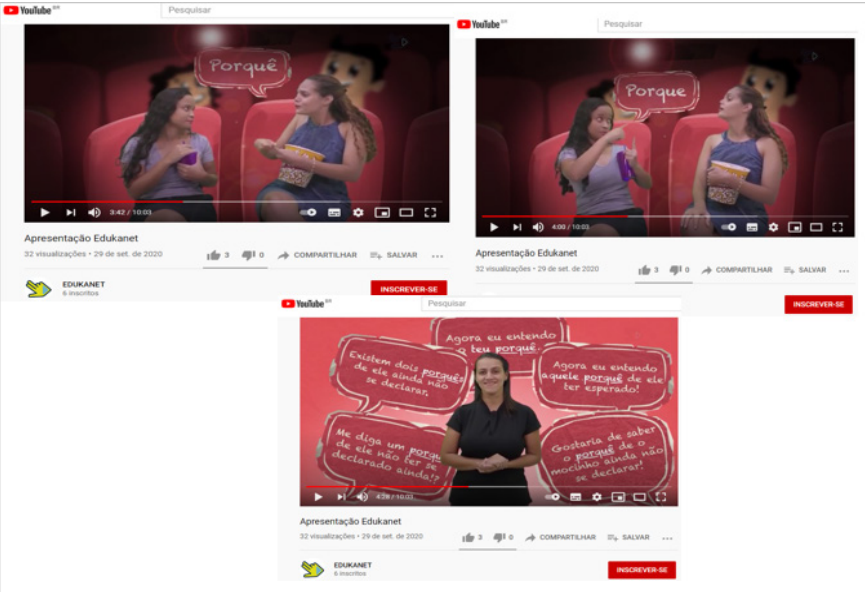
> A cooperação pode ser definida, sucintamente, como uma troca em que as partes se beneficiam. Esse comportamento é imediatamente identificável nos chimpanzés cuidando uns dos outros, em crianças construindo um castelo de areia ou em homens e mulheres juntando sacos de areia para impedir uma inundação. Imediatamente identificável porque o apoio recíproco está nos genes de todos os animais sociais; eles cooperam para conseguir o que não podem alcançar sozinhos. (SENNETT, 2012, p. 15).

Nessa dinâmica de trabalho em grupo, em cooperação, é que destacamos a proposta da startup que além de possuir um conteúdo da Língua Portuguesa a partir de uma metodologia com uma sinalização didatizada, pensada, planejada e sistematizada para o surdo, de igual modo conta com a elaboração de vídeos com histórias contextualizadas com o dia a dia e abordando os conteúdos da gramática aplicando em seu cotidiano, tudo isso feito com um trabalho desenvolvido por uma equipe multidisciplinar já abordada anteriormente.

Uma prévia desse trabalho em conjunto são os conteúdos que apresentaremos a seguir, iniciando com o conteúdo intitulado “O uso dos diferentes porquês” que é exemplificado a partir de um enredo que se desenvolve dentro de uma sessão de cinema, o qual é contextualizado com situações vivenciadas no dia a dia e consequentemente

alinhado com a Base Nacional Comum Curricular – a BNCC, possibilitando uma maior facilidade de entendimento das diferentes formas de escrita do “porque”. Um recorte dessa história encontra-se disponível na plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube. Segue alguns *prints screens*:

Figura 2: Vídeos.

Fonte: https://youtu.be/NZLm3MwjLZI .

Outro exemplo de conteúdo é o denominado “Substantivo Simples e Composto” em que é ilustrado em uma história a partir de uma conversa simples entre uma mãe e seus dois filhos com um diálogo que se desdobra no dia a dia, quando a mãe indaga a seus filhos sobre o que eles gostariam de comer na sexta-feira. Segue alguns *prints screens*:

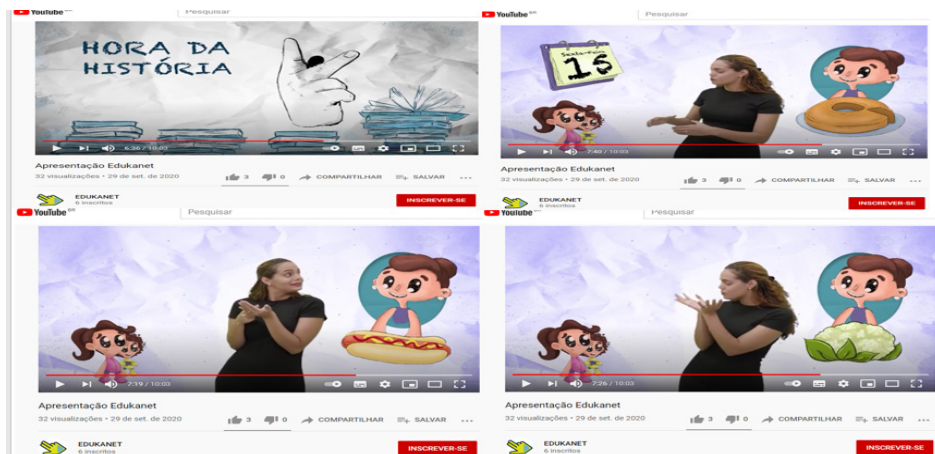



Figura 3: Conteúdo de gramática

Fonte: https://youtu.be/NZLm3MwjLZI Acessado em 20/02/2021.

Outro conteúdo de grande relevância que conta na apresentação do vídeo é o de “Ortografia” exemplificado através da história de uma viajem ao espaço. Segue alguns *prints screens*:

Figura 4: Explorando a ortografia.

Fonte: https://youtu.be/NZLm3MwjLZI.

O material elaborado pela startup intitulado “O Manual Básico da Língua Portuguesa para Surdos” é destinado aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e composto por um livro virtual (e-book) integrado com vídeos via QR Code. O e-book possui registro no ISBN (International Standard Book Number) e um único volume contendo os seguintes conteúdos da Língua Portuguesa: Vamos nos comunicar?; Comunicação, língua e linguagem; Ortografia, de onde vem?; Letra; Fonema; Vogais e Semivogais; Consoantes; Sílaba; Encontros vocálicos e encontros consonantais; Maiúsculas e Minúsculas; Substantivo Simples e Composto; Substantivo próprio e comum; Substantivo primitivo e derivado; Substantivo Coletivo; Substantivo Concreto e Abstrato; Aprendendo Mas e Mais; Preposições; O Uso dos diferentes Porquês; e Artigos.

Esse material poderá ser adquirido mediante a compra na plataforma HotMart e está disponível em http://www-edukanet-com-br.rds.land/manual-de-lingua-portuguesa-para-surdos-a2e588989e47b52df12b. Segue a capa do livro:

Figura 5: Capa do livro.

Fonte: https://www.indicemoqueca.com.br/blog/startup-cria-primeiro-sistema-educacional-exclusivo-para-surdos.

3 | CONCLUSÃO

Desenvolver um trabalho em conjunto, em equipe, cooperação, como abordado por Sennett (2012), de modo planejado e sistematizado, conforme aludido por Saviani (2008) apresenta-se como um trabalho de grande importância em que todos se beneficiam, ou

seja, equipe escolar e alunos surdos, pois tem o objetivo de auxiliar os professores que lidam diretamente com a transmissão dos conteúdos didáticos historicamente construídos para seus alunos surdos.

Desse modo, a experiência na pesquisa dentro do universo de comunicação das pessoas com surdez aguça a curiosidade, nesse caso, a startup Edukanet, pela busca de maiores saberes e o desejo de compartilhamento dos conhecimentos adquiridos, a fim de expandir e alcançar o maior número possível de indivíduos para o envolvimento com o processo de desenvolvimento de um movimento tão necessário: a educação inclusiva de alunos surdos e os profissionais que lidam diretamente com eles.

E ainda, aliado à tecnologia, baseado em Silva (2010) salientamos que a educação tem avançado sistematicamente, desenvolvendo metodologias associadas a esta nova era. Em que a utilização de tais avanços tem como propósito estimular nos alunos surdos o conhecimento, a consciência, aguçando o seu desenvolvimento educacional. Acreditamos que o material elaborado pela startup Edukanet é uma possível proposta de estudo da Língua Portuguesa para esse público, tendo em vista que a metodologia empregada tem aplicabilidade em situações diversas no dia a dia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa?** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

NEGRI, Fernanda. **Novos caminhos para a inovação no Brasil**. Washington, DC: Wilson Center, 2018.

PESSANHA, José Américo Motta. **Platão**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 10. ed. rev. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SENNETT, Richard. **Juntos:** os rituais, os prazeres e a política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SILVA, Adriana Santos da. **A tecnologia como nova prática pedagógica**. Monografia apresentada ao curso de pós-graduação em Supervisão escolar. Vila Velha, 2010.

CAPÍTULO 26

CURRÍCULO E CULTURA SURDA: A EDUCAÇÃO BICULTURAL EM QUESTÃO

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 25/02/2021

Cauê Jucá Ferreira Marques
Estudante de Licenciatura em Letras Libras – Universidade Federal do Ceará – UFC
Membro do Grupo de Pesquisa Educação para as Diferenças e os Estudos Surdos na Perspectiva Interdisciplinar – EDESPI/UFC
Fortaleza - CE
http://lattes.cnpq.br/3142680227815609

Marilene Calderaro Munguba
Professora do Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos (DELLES) da Universidade Federal do Ceará – UFC
Líder do Grupo de Pesquisa Educação para as Diferenças e os Estudos Surdos na Perspectiva Interdisciplinar – EDESPI/UFC
Fortaleza - CE
http://lattes.cnpq.br/2432286829995904

Trabalho apresentado e publicado nos anais do VII Congresso Nacional de Educação - 2020.

RESUMO: Este trabalho é resultado das atividades desenvolvidas durante as disciplinas Teoria da Educação de Surdos e Educação Bilíngue e Bicultural do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Ceará (UFC); e pretende discutir de que forma currículo e cultura surda podem se relacionar no contexto da Educação de Surdos. Trata-se de uma revisão narrativa de literatura com abordagem qualitativa que utilizou os descritores: Educação de Surdos, Cultura Surda, Educação Bicultural e Educação Bilíngue. Na análise das informações aplicou-se o método descritivo. Os achados revelam que nenhum dos documentos, sobretudo os dispositivos legais, trata da educação bicultural, que propõe o respeito à cultura e identidade surdas no ambiente escolar. Constatou-se a importância das experiências culturais da comunidade surda para o fortalecimento da Educação Bilíngue. Todavia, destaca-se a necessidade de que o Estado garanta, por vias legais, o direito a uma educação e a um currículo que contemplem as manifestações culturais do povo surdo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Surdos. Cultura Surda. Educação Bicultural. Educação Bilíngue.

CURRICULUM AND DEAF CULTURE: BICULTURAL EDUCATION IN QUESTION

ABSTRACT: This work is the result of activities developed during the disciplines Theory of Education for the Deaf and Bilingual and Bicultural Education of the Letras-Libras course at the Federal University of Ceará (UFC); and intends to discuss how curriculum and deaf culture can relate in the context of Deaf Education. It is a narrative literature review with a qualitative approach that used the descriptors: Deaf Education, Deaf Culture, Bicultural Education and Bilingual Education. In the analysis of the information, the descriptive method was applied. The findings reveal that none of the documents, especially the legal provisions, deal with bicultural education, which proposes respect for deaf

culture and identity in the school environment. The importance of the cultural experiences of the deaf community for the strengthening of Bilingual Education was verified. However, there is a need for the State to guarantee, by legal means, the right to an education and a curriculum that contemplate the cultural manifestations of the deaf people.
KEYWORDS: Deaf Education, Deaf Culture, Bicultural Education, Bilingual Education.

1 I INTRODUÇÃO

Discutir Educação de Surdos exige a compreensão de que esta faz parte de um campo muito maior e repleto de ramificações: a Educação. Pensá-la, portanto, passa pela reflexão da prática educacional, que por sua vez é indissociável dos discursos do currículo[1]. Comparativamente, o oralismo seria a abordagem mais semelhante aos discursos tradicionais, afinal estabelece uma padronização ouvinte e promove práticas de reabilitação da fala para os chamados desviantes, ou seja, os surdos.

Já sob a perspectiva pós-crítica, surgem os Estudos Culturais, que se apropriam do conceito de identidade e concebem o currículo como um artefato cultural, ou seja, produto das experiências sociais. Nesse sentido, há espaço para que a comunidade surda construa coletivamente uma proposta alternativa aos métodos ouvintistas que considere a sua história, cultura e língua como elementos fundamentais. Surge, nesse contexto, embora não concomitante ao surgimento das teorias pós-críticas, a Educação Bilíngue e Bicultural, pauta de luta da comunidade surda até os dias atuais.

Esta abordagem na Educação de Surdos, inaugurada no fim dos anos de 1980 na Suécia, embora circundada de controvérsias metodológicas e interpretações dúbias, provavelmente se apresenta como a única proposta que reconhece os surdos como formadores de comunidade com língua e culturas próprias.

Essa comunidade, amparada pelos dispositivos legais do Brasil, tem direito ao pleno acesso à língua e cultura de seu país. Assim, os sujeitos surdos são potencialmente bilíngues e biculturais. É sobre este último termo que a presente revisão de literatura pretende discutir. Desse modo, o trabalho divide-se da seguinte forma: i) metodologia, pensada a partir de Lakatos e Marconi (2012); ii) discussão do currículo como artefato cultural; iii) breve apresentação contextual e conceitual de Cultura Surda; iv) associação entre a legislação vigente e a proposta bilíngue e bicultural defendida pela Comunidade Surda; v) apresentação dos eventos culturais do povo Surdo como espaços de resistência; vi) considerações finais.

2 I METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa de literatura (LAKATOS; MARCONI, 2012) que utiliza os descritores: Educação de Surdos, Cultura Surda, Educação Bicultural e Educação

1 Silva (2010) adota o conceito de discursos do currículo em substituição ao termo teorias do currículo.

Bilíngue, e estabelece o período de publicação de 2008 a 2017 como critério de inclusão. Adotou-se o método descritivo com abordagem qualitativa. A partir dos descritores, encontramos produções que nortearam as discussões presentes no trabalho.

Após a leitura dos textos, buscamos discutir currículo como artefato cultural e relações de poder (FREIRE, 1984; SILVA, 2017); cultura surda e artefatos culturais do povo surdo (STROBEL, 2008; 2018); educação bilíngue e legislação (BRASIL, 2002;2005;2014); (PERLIN; REIS, 2012); língua, cultura e educação (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009); (STUMPF, 2009); (SAUSSURE, 2017).

3 I O CURRÍCULO COMO ARTEFATO CULTURAL

O Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, fundado em 1964 na Inglaterra, democratizou o conceito de cultura ao entendê-la não como um privilégio da elite, mas como todas as formas que os agrupamentos humanos compreendem o mundo e lutam por significação social (SILVA, 2017). Sendo o currículo uma produção humana e, portanto, artefato cultural, o vemos como instrumento de manutenção das relações de poder quando as classes dominantes privilegiam a cultura hegemônica em seu conteúdo.

Considerando a comunidade ouvinte como classe dominante por ser maioria e detentora dos meios de produção, é de se esperar que um currículo pensado por ela e para ela não contemple as minorias culturais e linguísticas. “Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” (FREIRE, 1984, p. 89). Contudo, a concepção pós-crítica agrega identidade a esse artefato, possibilitando múltiplas construções e interpretações do currículo, como afirma Silva (2017):

> A cultura é um campo de produção de significados no qual os diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla. A cultura é, nessa concepção, um campo contestado de significação (SILVA, 2017, p. 133).

Aproximando essas considerações à Educação de Surdos, “a Pedagogia surda vem atrelada a práticas de subjetivação, à desconstrução, ao estranhamento de discursos ouvintistas sobre esse ser surdo” (MORAIS; LUNARDI-LAZZARIN, 2009, p. 23). No campo do currículo, essa Pedagogia problematiza a forma como este instrumento narra o sujeito surdo.

A comunidade surda organizada luta em defesa da Pedagogia surda e da Educação Bilíngue e Bicultural, tendo como instrumentos para tanto as Associações de Surdos e a Feneis[2], que pressiona o poder público e apresenta experiências exitosas em Educação de Surdos, exigindo a manutenção e aprimoramento dessas práticas.

2 Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

Portanto, reivindicar a Educação Bicultural significa afirmar a existência de uma cultura surda, com características, artefatos e experiências diferentes da cultura majoritária.

4 I CULTURA SURDA

Amparada em seu etnocentrismo, a maioria dos ouvintes nega a existência de uma cultura surda, afinal, para ela o surdo não passa de um sujeito deficiente que carece de tratamento, cuidados e reabilitação. Strobel (2018) aponta uma série de pensamentos equivocados oriundos do imaginário dos ouvintes acerca dos surdos: desde conjecturas sobre o nascimento de uma criança surda em famílias ouvintes à dúvida se surdos são capazes de ler e escrever.

Entendendo a comunidade surda como o conjunto de sujeitos que compartilham a mesma localização e os mesmos interesses, subentende-se que a produção cultural desse grupo seja diferente da comunidade majoritária. Assim, a autora define Cultura Surda como:

> "[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo" (STROBEL, 2018, p. 29)

Entretanto, o processo de endoculturação dessa comunidade acontece de forma diferente da comunidade ouvinte. Se muito do que se assimila sobre cultura e comportamento social provém da escola e das interações sociais que se dão, sobretudo, por meio da língua, imaginamos que crianças surdas inseridas em uma sociedade e em uma escola ouvintistas não tenham contato com a comunidade surda, muito menos o sentimento de pertencimento a ela (STROBEL, 2018).

Nesse sentido, compreendemos que muitos dos produtos da cultura surda são resultado do seu histórico de opressão ouvintista. Contudo, as transformações que atingiram a comunidade surda na esfera política e social são inegáveis, sobretudo a partir da assinatura da Lei 10.436 de 2002 e do Decreto 5.626 de 2005, e configuram novas visões de construção do mundo. (PERLIM; REIS, 2012)

5 I EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Mecanismos legais, frutos da luta da comunidade surda, tratam do seu acesso à Educação. A Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 estabelece

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I- escolas e classes de educação bilíngüe, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngües, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para

os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa (BRASIL, 2002, p. 1).

O Plano Nacional de Educação, em sua meta de número 4, complementa propondo

> garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(às) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014, p. 56).

Nota-se que em nenhum desses documentos oficiais é estabelecida, muito menos comentada, a proposta de Educação Bicultural, possivelmente pela associação natural entre língua e cultura (SAUSSURE, 2012).

A própria Educação Bilíngue é, por muitas vezes, executada a partir de um olhar neo-ouvintista[3], como afirma Strobel (2008), intitulando-se bilíngue, mas priorizando a língua oral e práticas que buscam aproximar ao máximo o surdo do ouvinte, o que a autora define como “bilinguismo imaginário”. Se a língua, principal artefato cultural da comunidade surda, pode vir a ser desvalorizada em contextos bilíngues, as demais manifestações culturais são mais facilmente excluídas desse processo.

Com isso, faz-se necessária a apropriação do conceito e a reivindicação por uma educação Bilíngue e, também, Bicultural, visando evitar a exclusão nesse currículo dos aspectos culturais relacionados à Língua Brasileira de Sinais e à comunidade surda.

6 | ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA

Provavelmente essas práticas neo-ouvintistas sejam fruto do imaginário da sociedade sobre os surdos, que permeia na história até a atualidade. Por outro lado, “as representações sociais estão passando por uma nova mudança para o povo surdo que não teme esconder suas identidades culturais”. (STROBEL, 2018, p. 107). Se durante a chamada era oralista[4] as expressões culturais dos surdos, manifestadas principalmente através da língua de sinais, eram proibidas, atualmente a comunidade surda afirma sua identidade cultural com orgulho e busca visibilidade social.

O Festival de Folclore Surdo, realizado bienalmente em Florianópolis – Santa Catarina desde 2014, tem o objetivo de apoiar a diversidade e o respeito à cultura surda, reunindo ouvintes e surdos, contando com uma programação de quatro dias com

3 Falsa aceitação cultural dos ouvintes em relação à comunidade surda.

4 Período de aproximadamente 80 anos, que corresponde ao intervalo entre o Congresso de Milão em 1880 e o surgimento dos estudos linguísticos das Línguas de Sinais em 1960.

apresentações literárias, teatrais, esportivas, cinematográficas, exposições e atrações nacionais e internacionais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018).

A Semana sobre Cultura Surda do Museu de Arte do Rio [de Janeiro] - MAR integra o Fórum sobre Cultura Surda do museu e, a partir das apresentações, oficinas, formações e debates, propõe aperfeiçoar as diretrizes e políticas de acessibilidade do MAR, elaboradas no I Fórum, realizado em 2016 (MUSEU DE ARTE DO RIO, 2016)

No Ceará, o I Festival de Cultura Surda do Ceará (FECULTS) reuniu de 27 a 29 de setembro de 2017 a comunidade surda cearense para fomentar, divulgar e valorizar a Cultura e a Literatura Surda. O evento encerrou com a apresentação das atividades desenvolvidas nas oficinas, minicursos, debates e palestras realizados nos primeiros dias de programação. O fato de uma escola bilíngue ter sediado o Festival, configura-o como parte da inclusão dos saberes e experiências culturais do povo surdo no currículo, no calendário institucional da escola. Outro fator relevante é a interação entre as gerações de surdos presentes, desde aquelas que lutaram por uma educação bilíngue e bicultural àquelas que já as têm "asseguradas". Stumpf (2009, p.446) se refere à cultura como "um valor essencial para a sobrevivência da comunidade surda [...] [e que] se transmite de geração em geração, dos surdos mais velhos para os mais novos, através da Língua de Sinais".

7 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os documentos analisados nesta revisão de literatura possibilitam a compreensão da língua como artefato cultural legítimo do povo Surdo. Sendo esse artefato a manifestação linguística da experiência visual, percebe-se o leque de manifestações culturais e artísticas frutos da Libras. Por outro lado, a legislação atual não assegura à Comunidade Surda o direito a uma abordagem educacional que dê visibilidade e respeito às suas manifestações culturais próprias, como o teatro, as artes visuais e a literatura. A inserção desses elementos no currículo garantiria aos educandos Surdos o sentimento de pertencimento àquela escola, sem a necessidade contínua de adaptação a uma comunidade que não pertence.

Todavia, é compreensível que o direito linguístico seja a principal pauta de luta da comunidade, que tem, em sua história, décadas de segregação e proibição do livre da mesma. As conquistas recentes no que diz respeito a esse aspecto são louváveis e de mérito dos Surdos brasileiros, que organizaram-se politicamente em defesa de direitos.

Por fim, é urgente que o Estado reconheça o protagonismo do Surdo na luta por Educação Bilíngue e Bicultural e promova a garantia de sua cultura e a identidade no cenário da Educação para que, assim, os espaços de resistência deixem de ser uma busca por visibilidade e passem a ser momentos de convivência harmoniosa e pacífica entre as culturas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília: DF, 2002. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> Acesso em: 27 ago. 2020

BRASIL. **Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: DF, 2005. Disponível online em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 27 ago. 2020

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: DF, 2014. Disponível online em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf> Acesso em: 27 ago. 2020

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do Trabalho Científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MUSEU DE ARTE DO RIO. **I Fórum sobre Cultura Surda**, 2016. Disponível em: <http://museudeartedorio.org.br/pt-br/evento/mar-em-libras-i-forum-sobre-cultura-surda-no-museu-de-arte-do-rio> Acesso em: 27 ago. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre cultura surda.** 4. ed. Florianópolis: **Editora da UFSC**, 2018.

_____________. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história.** Florianópolis, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Müller de; STUMPF, Marianne Rossi. (orgs.). **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Festival de Folclore Surdo**, 2016. Disponível em :<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/172842> Acesso em: 27 ago. 2020.

CAPÍTULO 27

EDUCAR NO CÁRCERE: FUNDAMENTOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO EM PRISÕES

Data de aceite: 03/05/2021
Data de submissão: 12/02/2021

Luana Soares Pereira
Universidade Federal do Piauí-UFPI
Floriano-PI
http://lattes.cnpq.br/9429843413200407

Marilde Chaves dos Santos
Universidade Federal do Piauí-UFPI
Floriano-PI
http://lattes.cnpq.br/2179122036665329

RESUMO: O presente trabalho versa sobre a educação em estabelecimentos penais. O texto é parte de uma pesquisa maior, realizada durante um Trabalho de Conclusão de Curso, que se caracterizou por ser de abordagem qualitativa, descritiva, bibliográfica e de campo. O recorte, aqui apresentado, objetiva apresentar os aspectos legais da educação em espaços de privação de liberdade, destacando bases legais que subsidiam essa educação nos âmbitos internacional, nacional e estadual. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental. Como resultados, constatou-se que ao longo dos anos a temática de educação nas prisões tem ganhado visibilidade no cenário legal. Observou-se que durante muitos anos as pessoas privadas de liberdade foram "esquecidas" no que tange à educação. Desse modo, a educação nos estabelecimentos penais pode ser considerada um "assunto recente" no cenário legal. Contudo, atualmente, vê-se esforços dos governos estaduais empregados no sentido de implementar e executar políticas públicas, que, aliadas à legislação nacional, favoreçam o desenvolvimento das atividades educacionais dentro dos espaços de reclusão.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Educação prisional. Legislação.

EDUCATING IN JAIL: LEGAL BASIS OF THE EDUCATION IN PRISONS

ABSTRACT: The present work deals with education in penal institutions. The text is part of a larger research, a Final Paper, which was characterized by being of a qualitative, descriptive, bibliographic, and field approach. The purpose of this work was to investigate the prison education policies developed at the Gonçalo de Castro Lima Penitentiary, located in the city of Floriano-PI. The excerpt presented here is part of the theoretical body of the research, aiming to discuss the legal aspects of education in places of deprivation of liberty, highlighting the legal bases that subsidize this education at the international, national and state levels. As a result, it was found that over the years the theme of education in prisons has gained visibility in the legal scenario. It was observed that for many years people deprived of their liberty were "forgotten" with regard to education, since education in penal institutions can be considered a "recent issue" in the legal scenario. However, currently, it can be seen that state governments are making efforts to implement and execute public policies, which, together with national legislation, favor the development of educational activities within the

confinement spaces.
KEYWORDS: Education. Prison education. Legislation.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que a Educação é um direito público subjetivo, compreende-se que deva ser assegurada a todos. Sendo um direito inerente ao indivíduo e inalienável, é responsabilidade do Estado garantir aos sujeitos a efetivação deste direito, podendo tal indivíduo reivindicar tal garantia, caso seja lesado. Assim, do ponto de vista legal, a Educação pode ser classificada como um direito econômico, social e cultural, bem como civil e político, por isso considerada como direito de síntese, visto que este potencializa todos os outros (GRACIANO, 2005).

Desse modo, as pessoas privadas de liberdade devem ter esse direito assegurado assim como qualquer outra pessoa, o que desmitifica a ideia de que a educação ofertada a esse público é um privilégio ou mesmo um prêmio de consolação. Acerca disso, Teixeira (2007, p.15) explicita que "o princípio fundamental que deve ser preservado e enfatizado é que a educação no sistema penitenciário não pode ser entendida como privilégio, benefício ou, muito menos, recompensa oferecida em troca de um bom comportamento."

Na mesma direção, Julião (2007) destaca a efetivação da oferta de educação em espaços de reclusão como um direito da pessoa privada de liberdade. De acordo com o autor, o ato de tirar da ociosidade uma grande massa da população carcerária, levando-a à sala de aula, não constitui privilégio, como muitos defendem, mas constitui uma proposta que responde ao direito de todos à educação. (JULIÃO, 2007, p.5)

Mayer (2006) concorda com o pensamento desses autores e estende a defesa do direito a educação a todos os jovens e adultos

> A educação de adultos não é uma segunda chance de educação. Não é uma segunda e provavelmente última oportunidade de se fazer parte da comunidade de letrados, aqueles que estudaram e têm conhecimento. Também não é um prêmio de consolação ou um tipo de educação reduzida a ser oferecida àqueles que, por razões sociais, familiares ou políticas, não foram capazes de tê-la durante a infância. ***Não é uma educação pobre para pobres***. (MAYER, 2006, p. 21, grifo nosso)

Além de enfatizar a educação como direito universal o autor defende uma educação de qualidade a todos indistintamente, quando diz "*não é uma educação pobre para pobres".* Dessa maneira, entendemos que todos têm direito ao acesso, do mesmo modo que à qualidade em educação, seja público do ensino regular, jovens e adultos em situação de privação de liberdade ou não.

Com base no exposto, o presente trabalho pretende apresentar os aspectos legais da educação em espaços de privação de liberdade, destacando bases legais que subsidiam essa educação nos âmbitos internacional, nacional e estadual. O texto é parte

de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que versa sobre a temática de educação nas prisões, tendo como objetivo investigar as políticas de educação prisional desenvolvidas na Penitenciária Gonçalo de Castro Lima, localizada na cidade de Floriano-PI.

O trabalho surgiu a partir de um interesse pessoal em obter informações acerca da educação desenvolvida no referido estabelecimento penal, pois poucas informações sobre a instituição são tornadas públicas. Destarte, surgiram várias indagações, que culminaram na execução da pesquisa. O recorte em tela apresenta parte do referencial teórico, tratando acerca dos aspectos legais da educação em espaços de privação de liberdade.

A metodologia usada nesse recorte correspondeu à parte da pesquisa bibliográfica da pesquisa. Para Lakatos e Marconni (2003, p. 183), este tipo de pesquisa "abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, material cartográfico, etc". Neste caso em particular foi feito uso de artigos científicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, dentre outros; com destaque para os autores Graciano (2005, 2010), Julião (2007) e Mayer (2006). Os textos foram selecionados e organizados em função de atender os objetivos previstos. Foram consultados ainda, documentos legais de alcance internacional, nacional e estadual que versam sobre o tema em estudo.

EDUCAÇÃO EM PRISÕES E AS LEGISLAÇÕES

Conforme já explicitado, a educação constitui-se como um direito universal. São vários os documentos legais que preveem e asseguram esse direito, nos âmbitos internacional, nacional e estadual.

No âmbito internacional se destaca a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. De acordo com o documento *"todo homem tem direito à educação"*, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos. O texto do Art. 26 do documento ainda apresenta outras orientações, como a destacada a seguir:

> Todo homem tem direito a educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos, em função dos méritos respectivos.
>
> A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. (...) (ONU, 1948)

Ainda se destacam no plano internacional a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Convenção contra a Discriminação no Ensino, Declaração e Plano de Ação de Viena, Agenda 21, Declaração de Copenhague, Plataforma de ação de Beijin, Afirmação de Aman e Plano de Ação para o Decênio das Nações Unidas para a Educação na Esfera

dos Direitos Humanos. (OLIVEIRA, 2013)

Ainda vale a pena citar no âmbito internacional as Regras Mínimas para o Tratamento de Reclusos, documento elaborado pelo 1º Congresso das Nações Unidas sobre a Prevenção do Crime e Tratamento de Delinquentes e aprovado pelo Conselho Econômico e Social da ONU (Organização das Nações Unidas) no ano de 1955, em Genebra. (OLIVEIRA, 2013 e GRACIANO, 2010). O documento, em seu Art. 77, trata de maneira específica a questão da educação em espaços de reclusão, asseverando que:

> Serão tomadas medidas para melhorar a educação de todos os presos em condições de aproveitá-la, incluindo instrução religiosa nos países em que isso for possível. A educação de analfabetos e presos jovens será obrigatória, prestando-lhe a administração especial atenção. Tanto quanto possível, a educação dos presos será integrada ao sistema educacional do país, para que depois da sua libertação possam continuar a sua educação sem problemas. (ONU, 1955)

Vê-se que o documento em questão inclui a instrução religiosa no rol das medidas educativas a serem desenvolvidas no ambiente prisional, indicando também a obrigatoriedade da educação de jovens reclusos, bem como de analfabetos. Além disso, de acordo com o documento, deve ser conferida "atenção especial" a educação nos espaços de reclusão, devendo integrar o sistema educacional do país.

Em se tratando da legislação nacional, a começar pela Constituição Federal (1988), a questão da educação prisional está assegurada no Art. 205, que garante a todas as pessoas, indistintamente, o direito à educação ao afirmar que:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 de 1996 no Art. 37, assegura o acesso obrigatório e gratuito à educação básica, incluindo àqueles que não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996). No entanto, não há nenhuma orientação específica na LDB que se refira à oferta da educação às pessoas reclusas. Sendo assim, subentende-se que a educação no ambiente prisional integra a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), não havendo orientações específicas sobre a educação nos estabelecimentos penais. A esse respeito Graciano e Schilling (2008), destacam que a educação nos presídios brasileiros apresenta status de invisibilidade, pelo fato de a educação nos estabelecimentos penais não ser ao menos mencionada na LDB.

No que diz respeito especificamente à educação em espaços de reclusão, existe a Lei de Execução Penal (Lei nº 7.210 de 11/07/1984). Esta é mais clara sobre o tema, quando em seus artigos 17 ao 21, prevê a assistência educacional a população carcerária, consistindo em instrução escolar e formação profissional dos reclusos, como se pode

observar a seguir:

> Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.
>
> Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.
>
> Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico.
>
> Parágrafo único. A mulher condenada terá ensino profissional adequado à sua condição.
>
> Art. 20. As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.
>
> Art. 21. Em atendimento às condições locais, dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1984)

Além da assistência educacional, a Lei de Execução Penal (LEP) em seu Art. 10, assegura aos reclusos a assistência material, assistência à saúde, jurídica, social e religiosa. De acordo com o documento a “assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.” (BRASIL, 1984). A partir desse dispositivo legal, começa-se a vislumbrar os encaminhamentos para garantir a educação aos reclusos.

Como visto anteriormente, a assistência educacional em espaço de reclusão nos Arts. 17 ao 21 da LEP é apresentada de forma mais expressiva do que nas leis mais gerais que tratam da educação. Apesar disso, ainda subsiste diversas lacunas quanto aos objetivos e organização da educação nesses espaços. Vê-se até aqui que a educação em espaços de privação de liberdade é amparada legalmente, no entanto, a educação nas prisões, até este momento, prevalece como um tema obscuro, visto que os documentos supracitados não apresentam profundidade ao tratar sobre a educação no ambiente prisional.

Nesse cenário, objetivando orientar pedagogicamente a educação escolar ofertada nos estabelecimentos penais, é que se apresentam as Diretrizes Nacionais para a Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade[1], aprovadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) do Ministério da Justiça do Brasil no ano de 2009, e ratificada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no ano seguinte. As diretrizes compreendem orientações mais detalhadas quanto à educação a ser desenvolvida no ambiente prisional, tratando acerca de sua organização, financiamento, formação dos profissionais de educação, planejamento das ações educativas, dentre outras.

Acerca das ações educativas em espaço de reclusão o referido documento em seu 2º artigo, expressa que:

---

1 Resolução nº 2 de 19 de maio de 2010

> As ações de educação em contexto de privação de liberdade devem estar calcadas na legislação educacional vigente no país, na Lei de Execução Penal, nos tratados internacionais firmados pelo Brasil no âmbito das políticas de direitos humanos e privação de liberdade, devendo atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança. (BRASIL, 2010)

Nota-se que as diretrizes conclamam tanto para a observância da legislação de alcance mais amplo, como os tratados internacionais e também para o atendimento às especificidades de cada situação prisional. No mesmo documento, vão sendo levantadas questões de cunho mais conceituais na medida em que expressam uma visão mais ampla do que seria a educação, não se restringindo somente ao processo que ocorre em escolas. É dentro que dessa lógica que o Art. 12, prevê nos espaços de reclusão as ações de educação não-formal, além da educação escolar.

> O planejamento das ações de educação em espaços prisionais poderá contemplar, além das atividades de educação formal, propostas de educação não-formal, bem como de educação para o trabalho, inclusive na modalidade de Educação a Distância, conforme previsto em Resoluções deste Conselho sobre a EJA. (BRASIL, 2010).

Se por um lado a legislação orienta a existência de dois dos três modelos de educação (formal, não formal), bem como a orientação para o trabalho, por outro não deixa de se preocupar o aspecto mais formal da educação, que ocorre nas instituições de ensino. É nesse contexto que as Diretrizes Nacionais para a Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, estabelecem que os Estados e municípios, além do Distrito Federal, deverão incluir nos seus planos de educação objetivos e metas direcionadas a educação em espaços de privação de liberdade. (BRASIL, 2010)

Com base no exposto, pode-se constatar que a educação nos espaços de reclusão é um “assunto recente” no cenário legal brasileiro. Nos atemos a registrar, novamente, as datas de instituição das legislações brasileiras, mencionadas anteriormente, para evidenciar que durante muitos anos as pessoas em situação de privação de liberdade foram “esquecidas” no que respeita a educação, no cenário legal.

Vimos que a Lei de Execução Penal (LEP), que garante ao preso a assistência material, assistência educacional, assistência à saúde, jurídica, assistência social e religiosa, é instituída no ano de 1984, pouco mais de uma década depois é aprovada a Lei Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96), no ano de 1996, assegurando a todos o acesso obrigatório e gratuito à educação básica, incluindo “àqueles que não tiveram acesso na idade própria”, no entanto não apresenta diretrizes específicas acerca da assistência às pessoas privadas de liberdade.

Mesmo a assistência educacional destinada às pessoas em situação de privação de liberdade sendo mencionada na LEP, anterior até mesmo à Constituição Federal de 1988,

a educação em prisões segue como um tema "obscuro" na legislação brasileira. Apenas no ano de 2010, dezesseis anos após a aprovação da LDB e vinte e seis anos depois da promulgação da LEP, é aprovada as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade (BRASIL, 2010), o documento compreende orientações mais claras e específicas quanto à educação a ser desenvolvida no ambiente prisional, tratando acerca de sua organização, financiamento, formação dos profissionais de educação, planejamento das ações educativas, dentre outras.

No que tange a educação em prisões no âmbito estadual cabe pontuar alguns aspectos. Conforme explicitado anteriormente, legalmente os estados possuem autonomia na elaboração e implementação de políticas públicas que regulamentem a educação escolar desenvolvida nas prisões. Essas medidas devem considerar as especificidades dos regimes penais de cada Estado da federação.

Em se tratando da Unidade Federativa, onde foi realizada a pesquisa em tela, o Estado do Piauí, constatou-se que a educação prisional se encontra no âmbito de duas secretarias de Estado: a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e a Secretaria Estadual de Justiça do Piauí (SEJUS). Em parceira, estas secretarias elaboraram o Plano Estadual de Educação nas Prisões, publicado em 2015. O documento objetiva a ampliação e qualificação da oferta de educação nos estabelecimentos penais, nos exercícios de 2016, 2017 e 2018, versando acerca de diversas questões, como as atribuições e competências da educação escolar nas prisões piauienses, gestão, financiamento, qualificação profissional, avaliação, infraestrutura, dentre outras. (PIAUÍ, 2015).

O processo de elaboração do plano iniciou-se no ano de 2011 tendo como marco inicial a contratação de uma consultoria para realização do diagnóstico da situação educacional nos presídios no estado. Entre os anos de 2011 e 2015 foram realizados três seminários, compreendendo as etapas de elaboração e discussão do documento. O I Seminário contou com a participação de professores, gerentes de presídios, agentes penitenciários, assistentes sociais, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas certificadoras, técnicos das Gerências Regionais de Educação e membros do Conselho Estadual de Educação, tendo como objetivo discutir a respeito da democratização do acesso à Educação Básica nos presídios, elevação do padrão de qualidade da educação nas unidades prisionais, valorização dos profissionais que atuam nas unidades prisionais e consolidação do regime de colaboração entre as Secretarias Estaduais de Educação e de Justiça. (PIAUÍ, 2015).

O I Seminário serviu de base para orientar a elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões, realizada no II Seminário. Na ocasião foram convidadas diversas instituições como: Delegacia Regional do Trabalho, Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal, Conselho Estadual de Educação e Universidade Federal do Piauí (UFPI). Após sua elaboração, o documento foi enviado à Secretaria Estadual de Educação e Secretaria de Justiça, para análise. Já o III Seminário foi realizado visando a discussão do

recém elaborado Plano Estadual de Educação nas Prisões. Para o evento foram convidados a Comissão de Direitos humanos da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), Comissão de Segurança Pública e Direito Penitenciário, Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa, Sindicato dos Agentes Penitenciários e Servidores da Secretaria de Justiça e da Segurança Pública do Piauí, Ministério Público, Conselho Estadual de Educação, Instituto Superior de Educação Antonino Freire, Defensoria Pública, Associação Geral do Pessoal Penitenciário do Estado do Piauí, Secretaria de Assistência Social e Cidadania, Secretaria Estadual de Inclusão da pessoa com Deficiência, e Vara de execução Penal. (PIAUÍ, 2015).

Dentre as principais dificuldades encontradas para oferta de educação formal nas prisões do Estado, o documento destaca:

> a) Grande rotatividade de alunos, que dificulta uma informação precisa a cada ano no Censo Escolar, como: o movimento da vida escolar dos alunos, se aprovado, retido desistente e falecido.
>
> b) Um número significativo de reincidentes que ao retornar ao presidio querem voltar à sala de aula a qualquer hora.
>
> c) A chegada de novos presos a qualquer hora que querem ir pra sala de aula não sendo possível devido ao período de matricula da rede estadual, e estes na sua grande maioria não trazem transferência.
>
> d) A não existência de comprovação de escolaridade anterior para fazer a matricula que sempre é feita com base na informação verbal e quando o aluno sai do sistema dificulta a emissão da documentação referente à vida escolar devido à falta de notas anteriores. (PIAUÍ, 2015)

Todos esses fatores impossibilitam a certificação dos alunos, quando saem do sistema prisional, o que se constitui em entraves para que se possa ter um quadro mais real dessa modalidade de ensino, bem como de uma avaliação mais próxima da realidade, que permita intervenções; nas quais, de fato, possam contribuir para melhorar essa modalidade de ensino.

Ainda sobre as dificuldades observadas na educação prisional, o documento desta que:

> e) Em 2015 criaram-se estratégias de após a matrícula inicial, aplicar avaliação diagnostica em todos os alunos para classificar e matricular na etapa correta, mas não foi possível devido ao desinteresse dos alunos em responder as avaliações, bem como a não retirada de alunos das celas, por parte de alguns agentes penitenciários.
>
> f) O prejuízo diário no tempo de aula devido o atraso entre a retirada de alunos das celas e o início da aula, motivado pelo tempo da troca de plantões dos agentes.
>
> g) A falta de obediência às regras da Unidade Prisional inviabiliza a frequência em atividades educacionais ofertadas. (PIAUÍ, 2015).

Observa-se que as dificuldades acima listadas relacionam fatores intra e extra sala de aula, ou seja, fatores externos acabam por influenciar diretamente o desenvolvimento das atividades em sala de aula, o que pode ainda comprometer todo o processo educativo dos reclusos que aderem as atividades escolares dentro dos estabelecimentos penais.

Diante dessas constatações apresentadas, o Plano Estadual de Educação nas Prisões aponta estratégias pensadas para ultrapassar os desafios. Assim, o documento destaca que em 2015, foram criadas estratégias para a realização de uma avaliação durante a matrícula inicial dos reclusos na educação formal, tratava-se de avaliação diagnóstica a ser aplicada a todos os alunos que manifestassem interesse em participar das atividades de educação formal nas instituições penais do Estado do Piauí. O objetivo consistia em classificar os alunos de acordo com as respostas e matricular na etapa correta, mas não foi possível devido ao desinteresse dos alunos em responder avaliações, assim como a não retirada de alunos das celas, por parte de alguns agentes penitenciários.

Vale ressaltar que o Plano Estadual de Educação nas Prisões, aponta explicitamente, a necessidade de um pedagogo para atuar diretamente no acompanhamento dos professores em cada unidade prisional do estado. No entanto, não traz informações claras quanto à atuação do pedagogo nesses espaços. Quanto ao financiamento, a aquisição de material pedagógico e imobiliário é responsabilidade do tesouro estadual, já o custeio das ações de formação continuada, aquisição de livros para as bibliotecas e livro didático e, também, a elaboração do plano de educação em prisões são realizados pelo Governo Federal.

O texto menciona ações de formação continuada, no entanto, não há plano institucionalizado para oferta de cursos de formação inicial e continuada para os profissionais da educação. O que existe são cursos de formação destinados aos profissionais do Sistema Penitenciário e Execução Penal, realizados pela Academia de Formação e Capacitação Penitenciária (ACADEPEN/SEJUS-PI). A inexistência de programas de capacitação para os docentes nas penitenciárias piauienses destoa do que são legalmente dispostas nas Diretrizes Nacionais para a Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, conforme o caput do Art. 11, o qual orienta que "educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais deverão ter acesso a programas de formação inicial e continuada que levem em consideração as especificidades da política de execução penal" (BRASIL, 2010).

Há de se destacar, que através do documento, as Secretarias Estaduais de Educação e Justiça do Piauí reconhecem a deficiência do acompanhamento pedagógico da educação escolar nos presídios piauienses, não havendo um Projeto Político Pedagógico (PPP) específico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo apresentado, compreendemos a pessoa privada de liberdade como "um sujeito de direitos". O estudo põe em evidência o direito universal à educação, instituído por meio de documentos legais a nível nacional e internacional, o que ratifica o direito que as pessoas em situação de privação de liberdade possuem de acesso à educação, assim como qualquer outra pessoa. Por meio do mesmo, constatamos que no Brasil a educação nos espaços de reclusão é um "assunto recente" no cenário legal. Durante muitos anos, as pessoas privadas de liberdade foram "esquecidas" no que respeita à educação, pois a assistência educacional nos espaços de reclusão ainda se constitui sob uma névoa de incertezas, visto que não se apresentavam orientações claras do ponto de vista legal a respeito dessa assistência.

No cenário estadual, vimos que logo após a aprovação das Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação para Jovens e Adultos Privados de Liberdade, no ano de 2010, a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) em parceria com a Secretaria Estadual de Justiça do Piauí (SEJUS) do Estado do Piauí se mobilizam no intuito de elaborar um documento que regulamentasse a educação escolar desenvolvida nas prisões, a saber: o Plano Estadual de Educação nas Prisões, publicado no ano de 2015.

Assim, aos poucos, as pessoas privadas de liberdade "ganham visibilidade", quando falamos em educação e passam a ter seus direitos assegurados. Contudo, torna-se necessário que se reivindique a execução de políticas públicas que favoreçam o desenvolvimento das atividades educacionais dentro dos espaços de reclusão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 30 de abril de 2018.

______. Lei Federal nº 7.210, de 11 de Julho de 1984. **Lei de execução Penal**. Disponível em: http://www.planalto.gov/ccivil_03/leis/L7210.htm. Acesso em: 30 de Abril de 2018.

______. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos.** Resolução nº 2 de 19/05/2010 / CNE - Conselho Nacional de Educação (D.O.U. 20/05/2010). Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/214297-diretrizes-nacionais-para-a-oferta-de-educauuo-para-jovens-e-adultos-dispue-sobre-as-diretrizes-nacionais-para-a-oferta-de-educauuo-para-jovens-e-adultos-em-situauuo-de-privauuo.html Acesso em: 20 de abril de 2019.

GRACIANO, Mariângela. **A educação nas prisões: um estudo sobre a participação da sociedade civil.** São Paulo, 2010. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-28012011-140835/pt-br.php . Acesso em: 14 de Maio de 2018.

GRACIANO, Mariângela. SCHILLING, Flávia. **A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades.** *Estudos de Sociologia*, Araraquara, v.13, n.25, p.111-132, 2008. Disponível em: http://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2012/07/Graciano-e-Schilling-2008.pdf . Acesso em: 14 de setembro de 2018.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. **Os sujeitos da educação de jovens e adultos privados de liberdade: questões sobre a diversidade.** Revista Salto para o Futuro: EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007. Disponível em: Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf Acesso em: 11 de junho de 2018.

MAEYER, Marc de. **Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida?** *Revista de Educação de Jovens e Adultos*: Alfabetização e Cidadania. Brasília: RAAAB/ UNESCO/ Governo Japonês, 2006. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/ue000205.pdf Acesso em: 11 de junho de 2018.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A educação escolar nas prisões: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG).** São Paulo, 2013. Disponível em: Disponível em: www.scielo.br>pdf>aop894. Acesso em: 18 de Maio de 2018.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Resolução nº 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas: em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html Acesso em: 18 de Maio de 2018.

PIAUÍ. Secretaria de Estado da educação (SEDUC)/ Secretaria de Estado da Justiça (SEJUS) **Plano Estadual de Educação nas prisões.** Teresina, 2015. Disponível em: http://depen.gov.br/DEPEN/dirpp/cgpc/acoes-de-educacao/planoprisoesfinalizado2015-pi.pdf. Acesso em: Abril de 2019.

TEIXEIRA, Carlos José Pinheiro. **O papel da educação como programa de reinserção social para jovens e adultos privados de liberdade: perspectivas e avanços.** Revista Salto para o Futuro: EJA e Educação Prisional. Boletim 06, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/eja_prisao/saltopfuturo_edprisional.pdf. Acesso em: 14 de setembro de 2018.

SOBRE OS ORGANIZADORES

MÁRCIA MOREIRA DE ARAÚJO - Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais (PPGPS) da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)-RJ. Professora do Mestrado Acadêmico em Ciência, Tecnologia e Educação de São Matheus - ES. Possui graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário São Camilo - ES (2002) e Pedagogia pela UNIG-RJ. Mestrado em Educação pelo PPGE - Universidade Federal do Espírito Santo (2010) e doutorado em Educação PPGE- Universidade Federal do Espírito Santo (2016). Atualmente é professor da Educação básica - Secretaria Municipal de educação de Piúma, professor pesquisador do SEAD-UFES graduação da Universidade Federal do Espírito Santo, orientador - Secretaria de Estado da Educação do ES. Tem experiência na área de Educação ambiental, com ênfase em Ecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente, complexidade, transversalidade, ed ambiental, formação, inclusão tecnológica, educação, inclusão, acessibilidade, educação e alfabetização, aprendizagem e inclusão. Pesquisa atualmente questões antropológicas de mulheres quilombolas catadoras de ostras na Baixada Fluminense. Pesquisadora do NIPEEA-UFES e do Programa Mulheres na Pesca- UENF- RJ.

CARLOS JORDAN LAPA ALVES - Doutorando e Mestre em Cognição e Linguagem (Conceito 5) pela Universidade Estadual do Norte Fluminense - UENF.. Licenciado em História pelo Centro Universitário São Camilo - ES. Tem experiência na área de História com ênfase em Sociologia Histórica. Atualmente desenvolve pesquisas sobre Análise de Discurso, mídias sociais, sociologia e educação no Laboratório de Estudos da Educação e Linguagem (LEEL-UENF). Parecerista Ad Hoc de revistas cientificas e de projetos de extensão das seguintes instituições: IFbaiano, IFS, IFSC, SEEC e UDESC. Membro da Rede de Memória e Museologia Social, da Rede de Estudos de Geografia, Gênero e Sexualidade Ibero Latino-Americana - (REGGSILA) e da Red Nacional de Investigadores en el Estudio Socio-Cultural de las Emociones (RENISCE- MÉXICO). Além disso, organizou o dossiê A Produção de Discursos na História: Sociedade, Poder e Linguagem (REVISTA HOMINUM, 2017). Áreas de pesquisa: Comunicação, Mídias Sociais, Pós-modernidade, ódio, Discurso, Sociologia, Educação para os Direitos Humanos e Relações de Poder.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

S

T

V

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021

EDUCAÇÃO: MINORIAS, PRÁTICAS E INCLUSÃO

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

@atenaeditora

www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Ano 2021